



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Trivselledarprogrammet

En intervjustudie om lärarnas syn på effekten av
elevernas fysiska aktivitet och demokratiska samspel

Sara Salander

Grundlärarprogrammet med
inriktning mot arbete i fritidshem



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT2014
Handledare: Anette Hellman
Examinator: Thomas Johansson
Kod: VT14-2920-028

Nyckelord: Trivselledarprogrammet, pragmatism, fritidshem, lek, entreprenöriellt lärande, fysisk aktivitet och inläring.

Abstract

Den här studien handlar om hur lärare uppfattar trivselledarprogrammets effekter på elevernas lek, sociala relationer och ansvarstagande. Trivselledarprogrammet kommer från Norge och siktar till att öka den fysiska aktiviteten och den sociala gemenskapen bland elever. Syftet med studien var att ge uttryck för berörd personals upplevelser om- och utvärdering av trivselledarprogrammet där jag försökte ta reda på varför och utifrån vilka teorier man valt att starta programmet. De frågor som studien har utgått ifrån är hur lärarna kopplar trivselledarprogrammet till entreprenöriellt lärande och om de upplever att den fysiska aktiviteten leder till ökat studieresultat. Upplevs programmet ha lett till en förändring i elevernas lek och har empatin, respekten och tryggheten i en social gemenskap ökat? Har trivselledarprogrammet gett eleverna verktyg att kompromissa i konflikter? För att ta reda på hur lärare uppfattar och utvärderar ett pågående utvecklingsarbete har jag valt att använda mig av en kvalitativ metod där det empiriska materialet producerades genom intervjuer med lärare som på olika sätt är involverade i trivselledarprogrammet. Studien skildrar den bild lärarna ger på elevernas progression gällande ansvar samt hur programmet främjar social gemenskap och motverkar konflikter och diskriminering. Jag har lyft pragmatismen som teoretiskt ansats eftersom den belyser hur inläring står i relation till handling.

Resultaten av min studie visar att många skolor låter trivselledarprogrammet omfatta de äldre eleverna som anses klara av det ansvaret som åligger dem vid ett sådant här ledande uppdrag. Lärarna är eniga om att ett ökat ansvar hos eleverna leder till integration och ökade aktiviteter på fritids. De menar vidare att leken till följd därav har förändrats och stärkt elevernas ansvarstagande. Lärarna i min studie tar avstamp i värdegrunden så att urvalet, när trivselledarna utses, blir så bra och genomtänkt som möjligt. Studien ger också svar på lärarnas enade syn på att fysisk aktivitet har positiva effekter på elevernas inläring. Därpå försöker studien definiera synen på demokrati och entreprenöriellt lärande samt ge en tillbakablick på hur det tidigare sett ut på skolorna.

Förord

Arbetet med den här studien har varit både roligt och givande samtidigt som det stundtals har känts svårt att hålla fokuset snävt i stället för att sväva ut åt alla möjliga håll. När så har skett har det enda raka varit att djupandas, stänga ner datorn och slå ihop facklitteraturen för en stund. Nya friska tag (och mycket kaffe) har hela tiden varit min räddning framåt.

Jag vill tacka alla fantastiska lärare jag haft genom åren. Ni har med er kunskap och engagemang gjort min resa möjlig och lätt till att jag tog mig hela vägen hit. Vägen har inte varit rak eller kort. Den har varit krokig, rolig och lång. Men framför allt har den varit lärorik och helt fantastisk. Inga genvägar har varit möjliga. Men även om de hade varit det hade jag aldrig velat ta dem. Krokiga och långa vägar är min melodi i min kunskapsörst och vetgirighet.

Jag vill också tacka mina respondenter för att ni ville ställa upp i min studie och svara på alla mina frågor. Utan er – ingen studie.

Därtill vill jag tacka min fina familj och mina vänner för att ni tolererat och visat förståelse för att jag behövde gå in i min skrivbubbla under den här perioden av intensivt, snårigt, men ack så roligt och lärorikt arbete. Det är resan som är mödan värd.

Alingsås – 14.05.12

Sara Salander

1 Innehållsförteckning

2	Inledning.....	1
3	Bakgrund.....	2
3.1	Trivselledarprogrammet.....	2-3
3.2	Styrdokumentet.....	3-4
4	Syfte.....	5
4.1	Frågeställningar.....	5
4.2	Avgränsningar.....	5
5	Tidigare forskning.....	6
5.1	Lek och sociala relationer.....	6-8
5.2	Barns kamratkultur.....	8-9
5.3	Lek, inläring och koncentration.....	9-13
6	Teoretisk anknytning.....	14
6.1	Pragmatism – aktivitetspedagogik.....	14-15
6.2	Centrala begrepp.....	15
6.2.1	Lek.....	15-16
6.2.2	Lärande och inläring.....	16
6.2.3	Socialt samspel.....	16
6.2.4	Trygghet.....	16
6.2.5	Demokrati och delaktighet.....	16
7	Metod.....	17
7.1	Val av metod.....	17
7.2	Urval.....	17-19
7.3	Genomförande.....	19
7.4	Databearbetning.....	19-20
7.5	Etiska aspekter.....	20
8	Resultatredovisning.....	21
8.1	Lekens positiva förändring.....	21-29

8.2	Koncentration och demokrati.....	29-33
9	Slutdiskussion.....	34
9.1	Forskningsfrågor.....	34
9.1.1	På vilket sätt upplever lärarna att trivselledarprogrammet lett till en förändring i elevernas lek?.....	34
9.1.2	På vilket sätt anser lärarna att elevernas lekförmåga stärker deras empati och respekt för andra?.....	34
9.1.3	På vilket sätt upplever lärarna att samspelet i lek gett eleverna trygghet och glädje?.....	34-35
9.1.4	På vilket sätt upplever lärarna att trivselledarprogrammet lett till att eleverna fått verktyg att kompromissa konflikter?.....	35
9.1.5	På vilket sätt upplever lärarna att den fysiska aktiviteten gett ökade skolresultat?.....	35
9.1.6	På vilket sätt kopplar lärarna trivselledarprogrammet till entreprenöriellt lärande?.....	35-37
9.2	Förslag på fortsatt forskning.....	37
10	Referenslista.....	38
10.1	Tryckta källor.....	38-40
10.2	Internet.....	40
11	Bilagor.....	41
11.1	Informationsbrev.....	41
11.2	Intervjufrågor.....	42
11.3	Övriga frågor.....	43

2 Inledning

Den här uppsatsen handlar om Trivselledarprogrammet där lärarnas syn på elevers lek, delaktighet, demokrati och inläring står i fokus. Därmed går dess syfte i linje med läroplanen där det bland annat står att skolan ska sträva efter att ge fysisk aktivitet och lek under skoldagen samt stimulera elevernas nyfikenhet och vilja att pröva egna idéer (Skolverket, 2011). Som studerande på grundlärarprogrammet med inriktning arbete i fritidshem har jag ett intresse i sociala relationer, barns kamratkulturer, ämnesintegrerat arbete samt den fysiska aktiviteten i utomhusmiljö. Utbildningen har erbjudit ett flertal aktiviteter, en fördjupad teorianslys och har därtill givit mig verktyg att föra mina erhållna kunskaper vidare in i skolans värld i egenskap av min nya roll som lärare. När jag första gången kom i kontakt med trivselledarprogrammet anade jag nya och varierande uppslag för ett inspirerande arbete i min blivande yrkesroll. För att kunna bedriva ett framgångsrikt värdepedagogiskt arbete krävs fördjupad kunskap i barns relationsarbete. Trivselledarprogrammets primära syfte ligger i att minska konflikter och öka den sociala integrationen mellan eleverna. Dock har dess effekter kunnat utvärderas till att omfatta elevansvar, ökad självkänsla, kompetenser att leda- och planera aktiviteter samt en ökad koncentration och lugnare klimat i klassrummen (Trivselledare, u.å.). I slutet av 2011, ett år innan trivselledarprogrammet kom till Sverige från Norge, infördes en ny skolreform med nya läroplaner där bland annat vikten av entreprenöriellt lärande står i fokus. Styrdokumentet understryker betydelsen av de demokratiska principerna där eleverna ska ges inflytande och ansvar över utbildningen.

Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap (Skolverket 2011, s 9).

Formerna för ett sådant tillvägagångssätt ska anpassas efter elevernas ålder och mognad, dock utan att läroplanen på ett tydligt sätt beskriver och ger riktlinjer för hur entreprenörskap ska implementeras i undervisningen. Likväl har trivselledarprogrammet vid sidan av det primära syftet visat sig leda till de kompetenser som uppfyller regeringens begäran om att skolan ska bidra till att eleverna under hela sin skolgång erhåller ett entreprenöriellt förhållningssätt och därigenom utvecklar kunskaper och kompetenser som gör dem mer drivna och företagsamma (Skolverket, 2011; Utbildningsdepartementet, 2009). Därtill lyfter läroplanen värdet av att aktivt arbeta för att motverka diskriminerande- och kränkande behandling. Skolan ska genom att främja elevernas förmåga till inlevelse, sympati och empati öka deras förståelse för andra människor och en social gemenskap där allas lika värde står i fokus. Skolan ska erbjuda daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen, något som blivit än mer viktigt sedan idrottslektionerna på många skolor kortats ner. Trivselledarprogrammet blir genom sina lekar och spel ett sätt att ge eleverna den dagliga fysiska aktiviteten vars värde beskrivs som ett led i elevernas tillägnande av kunskap. Genom sitt arbete att främja sociala integrationer, minska konflikter, ge elevansvar, ökad självkänsla och koncentration som bidrar till att teoretiskt lärande underlättas står trivselledarprogrammet i relation till fritidslärares uppdrag att verka inom den utbildningsvetenskapliga kontexten (Skolverket, 2011; personlig kommunikation 8 april, 2014).

Studien inleds med en bakgrund som presenterar trivselledarprogrammet och följs av syfte och frågeställningar. Kapitlet om tidigare forskning belyser relevant forskning kopplat till studiens frågeställningar och följs av ett avsnitt som handlar om teoretisk anknytning. Därefter kommer ett avsnitt om metodval följt av min resultatredovisning. Allra sist finns en slutdiskussion med förslag på fortsatt forskning.

3 Bakgrund

Eftersom Trivselledarprogrammet är relativt nytt och okänt för många har jag valt att förklara det i det här avsnittet och därtill presentera fakta med relevans för min studie kopplat till trivselledarprogrammet.

3.1 Trivselledarprogrammet

Trivselledarprogrammet bygger på elevernas delaktighet och innebär att lärare och utvalda elever utbildas till trivselledare. Eleverna får i en anonym röstningsprocess nominera klasskamrater (även sig själva) till trivselledare. Ansvar att slutligen utse dem åligger däremot lärarna. Deltagandet är frivilligt. En elev som nomineras till trivselledare har möjligheten att tacka nej. Trivselledarna ska sedan arrangera och leda aktiviteter på rasterna varför det är viktigt att de är vänliga och respektfulla mot andra. Eftersom arbetet som trivselledare skattas högt är förhoppningen att de elever som inte uppträder önskvärt mot andra upphör med sina negativa handlingar för att kunna bli utnämnda till trivselledare. Syftet är att utnämningssprocessen på sikt ska leda till en förändring av negativt beteende hos merparten av skolans elever. Trivselledarprogrammets primära mål är att:

- främja ökad och mer varierande lek på rasterna
- hjälpa elever att bygga goda vänskapsrelationer
- minska konflikter mellan elever
- främja värderingar och förhållningssätt som inkludering, vänlighet och respekt samt att:
- i kombination med väl utarbetade handlingsplaner eller program riktade mot mobbning bidra till minskad mobbning och en ökad trivsel.

Med andra ord är trivselledarprogrammet ensamt inte ett antimobbningsprogram utan skolorna uppmanas att ha egna handlingsstrategier för att upptäcka och förhindra mobbning (Trivselledare, u.å.). Läroplanen lyfter skolans mål att ge varje elev verktyg att ta avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling. Skolan ska också lära eleverna att medverka till att hjälpa andra och visa respekt för människors egenvärde. Alla som arbetar på skolan har ett ansvar att aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper. Således måste alla trivselledare vara mobbningsfria (Skolverket, 2011; Trivselledare, u.å.). Det finns dock ett fåtal undantag i utnämningsreglerna. En elev med begränsad förmåga att förstå räckvidden av sina handlingar och därmed följs upp av skolan med anpassade åtgärder som exempelvis en assistent ska också erbjudas möjligheten att bli trivselledare (Trivselledare, u.å.). Därtill kan läraren välja att ge en eller flera elever positiv stimulans genom att utse dem till trivselledare och därmed helt bortse från elevernas val. Det kan handla om elever som har det svårt hemma, uppger sig ha låg popularitet, känner sig ensamma, utestängda eller upplever sig vara kränkta av andra elever. Det kan också handla om motoriska svårigheter som gör att eleven bör träna sig fysiskt eller förhoppningen om att eleven ska stärka sin ansvarskänsla, självkänsla eller sitt ledarskap. Urvalsprocessen är anonym just av den anledningen att läraren har det yttersta ansvaret när trivselledaren utses. Röstningen är en vägledning som läraren i största möjliga mån följer men det är läraren som beslutar om de nominerade eleverna uppfyller kriterierna för- och bedöms mogen att ansvar som åligger en trivselledare. Ofta känner lärarna eleverna väl och vet om de är schyssta kamrater. Ibland blir de valda på grund av att de har hög status, inte för att de är bra kompisar eller bra ledare (Personligt kommunikation, 8 och 14 april, 2014). Det kan även uppstå incidenter under programmets gång. Då har de vuxna ansvar att gå in och plocka bort eleven som kränkt, mobbat

eller på annat vis uppträtt på ett sätt som inte går i linje med skolans värdegrund (Trivselledare, u.å; Johansson, 2011). När trivselledarna röstats fram och blivit valda får de gå en utbildningsdag där de får lära om lekar, aktiviteter och ta del av trivselledarprogrammets värderingsfrågor som handlar om att vara vänlig, inkluderande och respektfull mot andra (Trivselledare, u.å.). Trivselledarens ansvar är att planera, leda och genomföra aktiviteter på rasterna och därefter utvärdera sina och andra trivselledares aktiviteter under regelbundna möten. De träffas var fjortonde dag tillsammans med de ansvariga lärarna för programmet (Personlig kommunikation 4, 8 och 14 april, 2014).

3.2 Styrdokumentet

I slutet av 2011 infördes en ny skolreform där bland annat vikten av att entreprenörskap ska genomsyra undervisningen lyfts fram. Skolreformen innefattar bland annat nya läroplaner och i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet lyfts bland annat följande text fram som ett stöd för lärarna att främja elevernas entreprenörskap:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständig som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap (Skolverket, 2011 s. 9).

Skolan ska aktivt arbeta för att eleverna ska ges möjlighet till eget ansvar och initiativ och därmed utvecklar sin förmåga att arbeta självständigt och tillsammans med andra. Enligt skolreformen som infördes 2011 ska utbildningen genomsyras av entreprenörskap och följa eleverna genom hela skolgången (Utbildningsdepartementet, 2009). Läroplanen innehåller ytterligare några begrepp som åsyftar på entreprenörskap och entreprenöriellt lärande, till exempel följande formulering:

Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare (Skolverket, 2011, s9).

En av några av de formuleringar i läroplanen som syftar på entreprenöriellt lärande och som kan ge uttryck för förvirring där somliga skolor har svårt att finna stöd i läroplanen för arbete med entreprenörskap medan somliga andra ser ett tydligt samband med läroplanens övergripande mål och entreprenörskap. Sammantaget finns en stor mångfald aktiviteter som ryms inom begreppet entreprenörskap och entreprenöriellt lärande (Skolverket, 2010). Syftet med entreprenöriellt lärande är att eleverna ska utveckla kompetenser som gör dem företagsamma och drivande och lär dem att ta eget initiativ, omsätta idéer i handling och planera sitt arbete. Eleverna ska genom utbildningsväsendet ges förutsättningar till att erhålla de kompetenser som krävs för att själva eller tillsammans med andra förverkliga sina idéer i praktiken och därtill omsätta desamma i sociala sammanhang. Utbildning i entreprenörskap kan, förutom att ge eleverna verktyg att senare i livet starta och driva företag, leda till de mer generella kompetenserna jag valt att lägga fokus på i min studie. Med trivselledarprogrammet följer ansvar. En trivselledare ska förutom att vara mobbningsfri också klara av att planera, sätta igång- och leda aktiviteter på ett klart och tydligt sätt och därtill vara pliktrogen och se till att materialet bärs ut och in samt ha förmågan att passa tider. Som trivselledare anses också eleverna utveckla sin kreativitet (Utbildningsdepartementet, 2009; Trivselledare, u.å.). Regeringen har som mål att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningen men fortfarande är arbetet på många skolor ännu knappt påbörjat. Det är en lång process att ställa om skolan till ett mer entreprenöriellt förhållningssätt och det är ännu för

tidigt att kunna se effekterna av några långsiktiga resultat. Entreprenörskap definieras dessutom brett och tolkas på olika sätt vilket leder till en stor variation av aktiviteter på skolor runt om i landet (Utbildningsdepartementet, 2009; Skolverket, 2010). På de skolor jag valt ut till min studie har trivselledarprogrammet knappast varit ett medvetet sätt att arbeta med entreprenöriellt lärande. Lärare 4 (personlig kommunikation, 24 april 2014) är den enda som spontant lyfter elevernas ökade ansvar och mognad som en erövrade entreprenöriell kompetens. På övriga skolor ses dock effekter av det entreprenöriella arbetssättet och en utvärdering av trivselledarprogrammet visar på positiva resultat i form av ökat engagemang, ansvar, kreativitet och social integration hos eleverna och där just trivselledarna är tränade i att inkludera alla. Genom trivselledarprogrammet kan skolorna bidra till att eleverna utvecklar ett synsätt som främjar entreprenörskap varför programmet blir intressant i relation till det fritidspedagogiska fältet (Trivselledare, u.å; SFS. 2010:800; Skolverket, 2011). Skollagen (Skolverket, 2012) har slagit fast att skolornas dagliga arbete ska främja respekten för alla människors lika värde och bidra till en skolmiljö där alla känner sig trygga och utvecklas. En av verksamhetens fortlöpande uppgifter är att arbeta främjande med lika rättigheter och möjligheter och är således ingenting som enbart bedrivs när det uppstår ett särskilt problem. Arbetet med att förebygga trakasserier och kränkande behandling är en del av det systematiska kvalitetsarbetet och det är viktigt med utvärdering av detsamma. Skolverkets egna utvärderingar av skolor visar att det förekommer färre kränkningar och minskad mobbning på de skolor där eleverna ges delaktighet i aktiviteter som syftar till att skapa en god atmosfär. Elevernas delaktighet i en medveten strategi med stöd av och i samarbete med vuxna på skolan medförde att de fick visst ansvar för olika aktiviteter där trivselledarprogrammet kan ses som en sådan aktivitet (Skolverket, 2012).

4 Syfte och problemformulering

Studiens primära syfte är att beskriva och analysera hur lärarna uppfattar trivselledarprogrammets effekter på elevernas lek, sociala samspel, inläring och ansvarsförmågor.

4.1 Frågeställningar

Med grund i regeringens syn på entreprenöriellt lärande och vikten av att främja socialt samspel och motverka kränkningar samt den fysiska aktivitetens positiva inverkan på inläringen mynnar studiens syfte ut i följande frågeställningar:

- På vilket sätt upplever lärarna att trivselledarprogrammet lett till en förändring i elevernas lek?
- På vilket sätt anser lärarna att elevernas lekförmåga stärker deras empati och respekt för andra?
- På vilket sätt upplever lärarna att samspelet i lek gett eleverna trygghet och glädje?
- På vilket sätt upplever lärarna att trivselledarprogrammet lett till att eleverna fått verktyg att kompromissa i konflikter?
- På vilket sätt upplever lärarna att den fysiska aktiviteten gett ökade skolresultat?
- På vilket sätt kopplar lärarna trivselledarprogrammet till entreprenöriellt lärande?

4.2 Avgränsningar

Jag valde att avgränsa min studie till lärarnas syn på trivselledarprogrammets effekter där programmet i sig är ett pågående utvecklingsarbete på de skolor jag valde ut till min studie. Fokus låg på att få en inblick i lärarnas utvärdering av programmet och ta del av deras syn på effekterna som de utvärderar med elevernas perspektiv i fokus. Avgränsningarna gjordes med tanke på min blivande yrkesroll där jag ville ta del av hur- och utifrån vilka teorier och med vilken anledning lärare valde att påbörja trivselledarprogrammet och sedan följa upp deras utvecklingsarbete med dess effekter. På så sätt har jag kunnat ta del av lärarnas erfarenheter och förståelse för elevernas lärande och kamratkultur vilket gett mig ökad kunskap som ligger till grund för mig i min blivande roll som lärare.

5. Tidigare forskning

I det här avsnittet presenterar jag ett urval av tidigare forskning inom de områden som fyller studiens syfte och frågeformuleringar. Mitt mål med att relatera till det här urvalet av tidigare forskares uppfattningar och teorier är att skapa ett balanserat urval där mitt problem knyts an till de mest relevanta kunskapskällorna inom området.

5.1 Lek och sociala relationer

Lek är en svårdefinierad, frivillig aktivitet som ger möjlighet att fantisera i och kring verkligheten och chans för barnen att bearbeta de erfarenheter de har samt möjligheten att lära känna sin egen och andras kompetens inom olika områden. Endast de som deltar i leken kan kontrollera densamma (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2008; Kane, 2013). Leken, som präglas av traditioner och kultur, är en väsentlig del som skapar situationer där barnen ges möjlighet att erfara hur man förhåller till varandra och ger utrymme för kreativitet där deltagarna utmanas såväl intellektuellt som språkligt, socialt och fysiskt/motoriskt. Grindberg och Langlo Jagtøien (2008) hävdar till och med att leken är oersättlig och att alla individer måste leka för att utveckla sin identitet i relation till andra. Lek tillsammans med andra ger en social kompetens där barnen får uppleva att skratta tillsammans, klara av att bli arga utan att slåss, kompromissa och känna empati och sympati för varandra (Knutsdotter Olofsson, 2010).

Ett centralt begrepp i det här sammanhanget är prosocialt beteende som enligt Thornberg, (2006; 2013) refererar till beteenden och handlingar som visar omsorg för andra. Med andra ord ett inkluderande förhållningssätt där man vill hjälpa, dela med sig, rädda och skydda sina medmänniskor. Thornberg (2013) skriver att enligt vissa forskare har empatin stor betydelse för att förstå hur barn utvecklar prosocialt beteende men empati leder inte automatiskt till detsamma. Dock, hävdar Thornberg (2006; 2013) kan det däremot vara ett psykologiskt motiv att handla prosocialt och har betydelse för hur människan utvecklar prosocial moral. Redan hos små barn väcks empatiska nödreaktioner eller empatiskt obehag när någon försatts i nöd eller lidande. Tidigt i livet ställs barn inför moraliska situationer. Hur dessa hanteras har betydelse för hur moralen kommer att utvecklas. Vid en nödsituation handlar det om att hjälpa eller inte hjälpa och känslan man erfar sedan man valt att inte hjälpa en nödställd. Thornberg (2006; 2013) menar att prosociala handlingar som syftar till att hjälpa andra i nöd påverkas av om du är ensam eller tillsammans med andra. Sannolikheten att du hjälper en nödställd är större om du är ensam än i grupp. Fenomenet att inte hjälpa till utan låta sig hämmas av att andra också är närvarande kallas åskådareffekten. Faktorer som kan leda till åskådareffekt är bland annat åskådarna, eftersom ingen annan heller ingriper, inte uppfattar situationen som en nödsituation. Genom sin passivitet utgör de med andra ord en majoritetspåverkan på varandra. Åskådare kan också uppleva osäkerhet och ansvarsdiffusion om huruvida det är hans eller hennes ansvar att gripa in och försöka hjälpa i en nödsituation då det kan tyckas finnas bättre tänkbara potentiella hjälpare i situationen. Det uppstår ytterligare en moralisk situation när det handlar om fler nödställda och valet av vem man ska välja. Kommer skuld känslor för att man valt bort? (Thornberg, 2006; 2013).

Vuxna har en viktig roll i barns utveckling av prosocialt beteende. I vilken utsträckning man väljer att resonera och uppmärksamma barnen på egna och andra har betydelse för empatins utveckling. Även om empati inte automatiskt leder till prosocialt beteende menar Thornberg (2006; 2013) att studier visar att barn som utvecklat empati i högre utsträckning handlar prosocialt jämfört med barn som mer sällan ger uttryck för empati. Barn med hög grad empati hjälper och stöttar också i högre utsträckning elever som är utsatta för kränkningar och mobbning. Dock finns det inga belägg för att det alltid är så. Även elever med hög grad

empati kan vara passiva åskådare vid mobbningssituationer. Det kan bero på låg social status eller känslan av att inte vara omtyckt bland klass- eller skolkamraterna (Thornberg, 2006; 2013). Orsakerna till uppkomsten av kränkande behandling och aggressiva handlingar som leder till social orättvisa tillskrivs enligt Wrethander (2009) individernas olika bakgrunder och karaktärer. Gärdenfors (2010) menar att lek är en livsnödvändighet och att det finns ett starkt samband mellan en olycklig barndom och ett asocialt och våldsamt beteende i vuxen ålder. Hans uttalande får stöd av Wainman, Bouton-Lewis, Walker, Brownlee, Cobb, Whiteford och Johnsson (2012) som menar att attityder som förvärvas i tidig barndom har potential att kvarstå i tonåren och vuxenlivet varför det är viktigt att i skolan använda sig av strategier som främjar lika status och leder till mer positiva attityder.

Ett av trivselledarnas primära syfte är att motverka mobbning, minska konflikter och främja social gemenskap (Trivselledare, u.å). Vidare skriver Gärdenfors (2010) att barn som leker själv och tillsammans med andra tränar sin självkontroll. Människan, jämfört med andra djur, har en längre barndom. Ju mindre av beteendet som är medfött hos ett djur, desto mer måste det lära sig och människans långa barndom ger flexibilitet att forma kunskaper, värden och föreställningar om sin fysiska och sociala värld och utifrån det anpassa sitt beteende. Människans motoriska utveckling sker mycket långsamt medan de däremot ökat takten för den kognitiva utvecklingen där leken blir en förutsättning för språk, samhällsliv, kultur och religion (Gärdenfors, 2010). Vid konflikt stoppas leken och för att den ska kunna fortgå måste barnen finna lösningar på samarbetsplanet, lekplanet och på det tekniska planet. Knutsdotter Olofsson (2010) hävdar att det ibland blir kamp om maktpositioner där barnen strider om vem som ska få bestämma, vilka som ska få vara med och vem som ska vara huvudpersonen i leken. Den djupa leken som enbart kan infinna sig när man kommit överens får i såna här kampsituationer stå tillbaka och vänta på att de sociala lekreglerna samförstånd, ömsesidighet och turtagande ska infinna sig för att leken ska kunna fortgå. Vidare avser Knutsdotter Olofsson (2010) att det här sättet att närma sig en djupare lek är grunden till det demokratiska samhället. Att leka är en konst. Ägnar sig barnen enbart åt maktkamp och trakasserier inom lekens förtecken försöker de ideligen att störa lekens harmoni där maktanspråken gör andra barn försiktiga och hindrar dem från att totalt hänge sig åt leken. Sandén (2010) menar att all lek kan fungera som terapi förutsatt att barnen får chans att delta i en grupp präglad av positiv social attityd. Maktlek leder dock inte till det lugn och den återhämtning som djupleken medför. När leken hela tiden blir hindrad att fortgå och fördjupas skapas oro och otrygghet. Barn som ges chans att utveckla lekförmågan har visat sig kunna tänka och känna sig in i andras situationer och utvecklar därmed empati och medkänsla som leder till respekt för andra människors unika behov. Samspelet leken ger förärar också att barnen lär känna varandra, får kamrater och därmed ges trygghet och glädje (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2008; Knutsdotter Olofsson, 2010; Ihrskog, 2006).

Människan är en social varelse som ständigt söker mening i sin kontext och människans identitet formas i samspel med andra där den viktigaste förutsättningen för socialt samspel enligt Ihrskog (2011) är språket. Vidare hävdar Ihrskog (2011) att språket är intimt förknippat med medvetandets utveckling och specifika kännetecknen för människan. Språk förutsätter en ömsesidig växelverkan mellan två eller flera personer där den ena ger respons på vad den andra just sa vilket i sin tur leder till nytt gensvar. Hur väl barnen fungerar i gruppen får konsekvenser för deras sociala identitet. Kunskap om barns identitetsarbete och om sociala relationer är en central och viktig del av fritidslärares arbete då barn under större delen av sin skoldag befinner sig i en verksamhet tillsammans med jämnåriga, en situation de har inga eller få möjligheter att styra över. Det är tillsammans med andra man identifierar sig och tillsammans med jämnåriga socialiseras barnen in i den kultur och det samhälle som omger

dem. Trots det accepteras inte alla barn i situationer som inte är styrda av vuxna och där barnens sociala relationer och identitetsutprovning utmanas. Ihrskog (2006) menar att socialt kompetenta barn ofta är tillmötesgående och har en positiv självuppfattning med en förmåga att överblicka regler och normer i en grupp samt har förmågan att lösa konflikter. För att kunna ingå i den sociala miljön som barnet är en del av behövs både motiv, färdigheter och förhållningssätt (Ihrskog, 2006; 2011). Det är viktigt att kunna kommunicera med kompisarna i leken genom att själv vara i stånd att signalera avsikten med aktiviteten ”det här är en lek” samtidigt som man måste kunna tolka andras signaler. Ihrskog (2011) menar att det dock inte enbart är genom språket människor påverkas av varandra genom sina sinnen utan det är först när hon upplever dem i känslolivet den tankemässiga relationen uppstår. Man måste påverkas genom känslorna för att få förståelse och minnas något varpå identitetsarbetet blir en känslomässig utveckling där barnen lär sig att hantera och förstå sina och andras känslor i ett led i att kunna behålla kompisrelationer. Hur man lär sig hantera sina känslor får konsekvenser för hur man ingår i en grupp. Barn som lärt sig att behärska känslouttryck, klarar av att verbalt uttrycka dem och vet hur man förhåller sig tenderar att få en högre status i gruppen. Ihrskog (2011) menar att barn som ännu inte tillskansat sig den kunskapen tvingas brottas med känslor av att inte vara omtyckt, att inte duga eller att känna sig utanför. Mycket tid fokuseras på ett negativt identitetsarbete, känslor som tillsist kan omsättas i praktiken och leda till att de andra barnen handlar genom att stöta bort barnet med den negativa självbilden. Psykisk eller fysisk kränkning leder till förminskning av ”jaget” och leder till förflyttning från den sociala identiteten till den personliga vilket kan innebära negativ identitetsskapande för den utsatta. Dessa negativa känslor tar ofta mycket tid och kraft i anspråk. Vidare menar Ihrskog (2011) att varje barn måste förstå både sina egna och andras känslor för att kunna skapa bestående relationer. De positiva känslor som uppstår i interaktion med andra till följd av att man känner sig uppskattad, omtyckt och respekterad ger energi. I relationsarbetet är alltid känslorna centrala och leder till en positiv identitetsskapande. Utöver den känslomässiga utvecklingen blir moraliskt handlande en viktig aspekt i samspelet med andra. Barnen lär sig förstå och acceptera att alla är olika fostrade och kommer från olika familjer med sina värderingar. I en grupp i skolan eller på fritidshemmet anser barnen att det måste finnas gemensamma värderingar som gör att man vill och kan vara tillsammans i en relation som är fylld av trygghet, lojalitet och ömsesidighet varpå deltagarna utvecklas till moraliskt ansvarskännande personer (Grindberg och Langlo Jagtøien, 2008; Ihrskog, 2006 och 2011).

Barnens värld är ofta präglad av fysisk aktivitet där de gör olika saker tillsammans vilket hänger samman med barns olika sätt att leka. När de känner trygghet i sin kontext ges goda möjligheter att bli delaktiga i en social gemenskap där de deltar i fysisk lek och andra former av sociala aktiviteter som utflykter eller bollspel ger erfarenheter att vara tillsammans med andra på olika plan. Barnen ges chans att uppleva sig själva i olika roller och funktioner och får möjlighet att utveckla en social trygghet i möten med andra i olika situationer. Barn som känner trygghet i den egna kroppen kan lättare känna trygghet tillsammans med andra i de flesta situationer jämfört med de som är rörelsemässigt osäkra och som känner otrygghet i olika fysiska och motoriska aktiviteter (Grindberg och Langlo Jagtøien, 2008).

5.2 Barns kamratkultur

Wrethander (2009) menar att skolan sett ur ett holistiskt perspektiv är en arena för barnens relationsarbete som i stora drag handlar om att ordna det sociala livet och på så sätt skapa och upprätthålla en kamratkultur med både inneslutning och uteslutning som centrala och viktiga inslag. Likheter och olikheter ses som ramverk i det sorteringsarbete som barnen ingår i och blir väsentliga delar för att förstå hur olika kamratgrupper ser ut och formas. Samtidigt ger det verktyg att ordna och ge mening åt den sociala tillvaron. I sitt arbete att konstruera och tolka

in vad som är likt och olik menar Thornberg (2013) att barnen använder sig av de ramar som finns att tillgå i den kulturella kontext de ingår i. Genom social kategorisering skapas stereotyper där vi tillskriver egenskaper hos människor och sedan kategoriserar dem efter det som kännetecknar medlemmarna av antingen in- eller utgrupper (Brown, 2000). Det här sättet att kategorisera människor på uppstår enligt Thornberg (2013) genom en kognitiv konstruktion om vad som uppfattas som ett typiskt särdrag hos gruppmedlemmarna. Att få ta del av information om att en främling du snart kommer att möta har diagnosen ADHD alternativt högsta betyg får dig antagligen att associera och tillskriva främlingen prototyper av egenskaper som karaktäriseras av respektive social grupp. Thornberg (2013) menar att social kategorisering innebär att vi förenklar den sociala världen för att lättare kunna hantera och överblicka den och därtill förstå vår egen plats i densamma. Behovet att upprätthålla en positiv självbild och att bedöma sig själv och andra i relation till de sociala kategorierna och de prototypa normerna menar Thornberg (2013) syftar till skapandet av en sammanhängande självbild och förståelse för den kontext man verkar i. Att betraktas som normal är enligt Asp-Onsjö (2010) viktigt eftersom normalitet kan vara en förutsättning att få fullt deltagande i samhället eller gruppen. Vidare hävdar Asp-Onsjö (2010) att normalitetsbegreppet inte handlar om att någon är mer normal än någon annan utan om det som uppstår i mötet med omgivningen varför man i en inkluderande skola upplåter plats för alla elever med utgångspunkten i att alla ses som normala.

Wrethander (2009) menar att barnens arbete med att skapa en kamratkultur ständigt pågår, även utan vuxnas inblandning men resultat visar att vuxnas deltagande i barnens sociala tillvaro är ett väsentligt inslag i skapandet av gemensamma kamratkulturer. På vilket sätt de vuxna deltar spelar också roll varför kunskap om hur barns arbete med att skapa kamratkulturer ser ut är centralt i arbetet med att etablera, förankra och upprätthålla nära relationer, skapa samhörighet och ett klimat där man bryr sig om varandra. Vidare hävdar Wrethander (2009) att närvaro av vuxna som positiva rollmodeller har stor betydelse för gruppens sociala klimat. Studier visar enligt Waiman et.al (2012) att elever i högre grad väljer att utesluta kamrater om deras lärare påstod eller indikerade att det var okej att göra så jämfört om deras kompisar sa eller antydde detsamma. Resultatet att somliga barn i studien tyckte att det var helt i sin rätt att utesluta kamrater bara för att deras lärare och i andra fall deras kompisar påstod det är oroväckande eftersom det sannolikt kommer att främja attityder och beteenden som leder till social orättvisa. Vidare pekar Waiman et.al (2012) på att attityder som har förvärvats i en tidig barndom har potential att kvarstå även i vuxen ålder. Det pekar på vikten av att läraren arbetar för att förhindra utvecklingen av fördomar som leder till uteslutning och i stället uppmuntrar att se till unika egenskaper hos varandra. Strategier som kan leda till främjandet av lika status kommer troligtvis att leda till positiva attityder hos aktörerna och Trivselledarprogrammet har till viss del visat sig vara just ett sådan målmedvetet strategiskt arbete i ett led att skapa en positiv attityd i det sociala livet i skolan (Trivselledare u.å.; Personlig kommunikation 8 april, 2014).

5.3 Lek, inläring och koncentration

Den motoriska utvecklingen betraktas ibland som en livslång process där barnens utveckling tycks följa ett bestämt mönster med stadier eller faser som är likartade för samtliga barn. Ericsson (2005) delar in barnens motoriska utveckling i fyra faser:

- Reflexrörelser – utan storhjärnans medverkan
- Symmetriska rörelser – begynnande medverkan av storhjärnan
- Viljestyrda, motiverade, differentierade rörelser
- Automatiserade rörelser

Så snart det lilla barnet kan stabilisera sin kropp i positioner klarar det av att använda nedärvda rörelseprogram och samtidigt träna in nya viljestyra rörelser. I takt med att nervsystemet utvecklas lär sig barnet mer avancerade rörelser och utvecklar sin finmotorik i ett utvecklingsförlopp som kan påverkas med rörelseerfarenhet och träning. Barn kan enbart lära sig nya och mer avancerade finkoordinerade rörelser om de tidigare mönstren är utvecklade och automatiserade. Samma sak gäller om de ska klara av att utvidga och nyansera sin rörelseepertoar (Ericsson, 2005). När ett barn tränas att röra sig samtidigt som det tar emot ett budskap ger det enligt Grindberg och Langlo Jagtøien (2008) träning i att utföra många funktioner på samma gång. Samtidigt som barnet rör sig tänker det på något annat, fattar beslut och ändrar sitt beteende vilket automatiserar rörelserna. En ny motorisk färdighet måste tränas in och man klarar inte av att i någon högre utsträckning tänka på något annat än att just koncentrera sig motoriskt. När den nya färdigheten tränats in automatiseras den med vinsten att kognitiva förmågor frigörs. Förklaringen till det ligger i begreppet kanalkapacitet som betecknar den informationsmängd som kan förärbettas per tidsenhet. Här finns en gräns. Blir det för mycket som måste förärbettas hävdar Grindberg och Langlo Jagtøien (2008) att prestationen inte blir fullgod. Det finns enligt Ericsson (2005) olika former av motoriska brister där även en liten störning kan påverka såväl koncentrationsförmågan som det motoriska resultatet. Grindberg och Langlo Jagtøien (2008) menar att barn som inte har lärt sig att gå, hoppa, kasta, fånga och så vidare först måste tränas i grovmotorik för att på så vis frigöra kognitiv kanalkapacitet till att koncentrera sig på att bland annat läsa, skriva, räkna och bedöma sin omgivning.

Både Piaget och Vygotskij hävdade att barnets yttre perception och dess inre föreställningar bygger på tidigare motorisk aktivitet och resultat visar att sensomotorisk träning är mer eller mindre avgörande förutsättningar för att ett barn ska lära sig läsa och för att kunna föreställa sig något som inte är närvarande har praktiska erfarenheter som barnet tidigare gjort en stor och viktig roll. Barn med rörelseerfarenhet har lättare att ta till sig kunskap gällande innehåll av bland annat begrepp och ord, talförståelse och rumsuppfattning. Grindberg och Langlo Jagtøien (2008) pekar på att motorisk och intellektuell förmåga går hand i hand och är ömsesidigt beroende av varandra. Även om barnet klarar av att utföra en rörelse som inte automatiserats får barnet svårt att koncentrera sig på innehållet som det håller på med och misslyckas därmed lättare med de teoretiska uppgifterna i skolan. Fokus läggs i stället bland annat på att forma bokstäverna rätt, få dem i rätt ordning och hålla pennan korrekt och visar på att barnet har fått i uppgift att skriva alltför tidigt i relation till motoriken och hur långt det har kommit med automatiseringen av förmågan att hålla i en penna. Barnet måste få hjälp att använda sina rörelser så ändamålsenligt och så varierat som möjligt samt få hjälp att uttrycka sig på fler än bara ett sätt genom sina rörelser. En bristande förmåga att använda sig av- och tolka andras kroppsspråk kan lätt leda till missförstånd, uteslutning och mobbning (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2008).

Trots att många lärare vittnar om hur motoriska svårigheter på ett negativt sätt påverkar barnens koncentrations- och inlärningsförmåga saknas enligt Ericsson (2005) i hög grad vetenskapligt kontrollerade studier som riktar in sig på att belysa effekter av motorisk träning på kognitiv inlärning. Kognition, som innefattar tänkande och medvetenhet om tankar och iakttagelser, är ett samlingsbegrepp av medvetna mentala processer där perception, minne, problemlösning, beslut och verkställande av handling ingår. Motorik, perception och kognition utvecklas parallellt och leder bland annat till kombinationsmotoriska förmågor som att borsta tänderna och att cykla. Motoriska handlingar är ett komplicerat samarbete mellan rader av funktioner som inte enbart är motoriska utan även innefattar perception,

uppmärksamhetsförmåga och kognitiva funktioner. Med andra ord områden där barn med koncentrationssvårigheter ofta får problem. Det finns olika studier som visar avvikande resultat gällande effekter av motorisk träning och skolprestationer och Ericsson (2005) beskriver dem kortfattat för att belysa vikten av att det krävs mer forskning inom området motorikens betydelse för inläringen. En medveten satsning på utökning och anpassning av motorisk träning i mindre grupp i skolan har enligt Ericsson (2005) utvärderats ge positiva effekter på självförtroende och koncentrationsförmåga. Vidare ger det även indirekt positiva effekter på inläring av teoretiska kunskaper. Dock påverkar de svårigheter att genomföra experiment och att finna likvärdiga kontrollgrupper förmågan att dra generella slutsatser och fastställa samband. Motorisk träning är värdefullt inslag i undervisningen men det är inte givet att motorisk träning kan lösa ett barns läsproblem. Dock talar mycket för att kroppslig aktivitet engagerar barnet emotionellt och socialt, vilket kan ge positiva effekter på barnens känsla av sammanhang och trygghet. Indirekt kan det leda till att barnets skolprestationer och dess välbefinnande ökar varpå motorisk träning och aktiviteter blir ett led i skolans uppdrag att ge omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling, något som ska präglade verksamheten (Eriksson, 2005). Att använda kroppen i inläringssituationer menar Ericsson (2005) hjälper till att förstärka informationen från den visuella och auditiva perceptionen. Det verkar med andra ord som att motorisk träning kan utnyttjas som ett hjälpmedel vid kognitiv inläring och minnesträning. Vidare hävdar Ericsson (2005) att fysisk aktivitet kan påverka somliga kognitiva förmågor såsom reaktionstid, matematisk förmåga och problemlösning.

Eriksson (2005) beskriver en studie om sambandet mellan barns motoriska och kognitiva utveckling som gjordes bland elever i skolår ett. Här fick tre försöksklasser under ett läsår planerad pedagogisk rörelseträning i klassrum, på idrottslektioner, på raster och fritids medan två kontrollklasser hade normal undervisning under samma tidsperiod. Resultatet av studien visar på en vag tendens till förbättring av läsförståelse i försöksklasserna jämfört med kontrollklasserna. I en uppföljande undersökning när eleverna gick i skolår tre hade skillnaderna mellan försöksklasserna och kontrollklasserna ökat. Försöksklasserna fick avsevärt bättre resultat både i läsförståelse och kroppsuppfattning jämfört med kontrollklasserna. En målinriktad rörelseträning har därmed visat sig förbättra elevernas förutsättningar för inläring samt förstärker dessutom själva inlärningsprocessen (Ericsson, 2005). En förutsättning för att lyckas med en målinriktad rörelseträning kan vara att i skolverksamheten applicera det som i Allmänna råd och kommentarer, Kvalitet i fritidshem (Skolverket, 2007) står beskrivet att skola och fritids tillsammans ska utgöra en helhet som ska komplettera varandra och fylla barnens hela skoldag med bidrag till lärande som ges uttryck på olika sätt. Enligt Hansen Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011) ger skola och fritidshemmet barnen en delvis differentierad kunskap och erfarenhet där fritidshemmet blir ett viktigt komplement till skolan genom att erbjuda eleverna mångsidighet, kontinuitet och helhet i elevernas lärande och utveckling. Med sin kompetens på sociala relationer kan personal på fritidshemmet ge eleverna en mer innehållsrik skoldag som kan leda till lek och skapande får stort utrymme. Trivselledarprogrammet (u.å) pekar på att deras lekar passar utmärkt att användas på idrottslektioner och på fritids och det är således inte för inte som det många gånger är just lärare i fritidshem jämte idrottslärare som utses som de ansvariga för trivselledarprogrammet. Trivselledarnas sätt att arbeta är ett bra sätt att lära barnen att leka, något som kanske är svårare för en klasslärare att ge utrymme för under lektionstid än för exempelvis en lärare på fritidshemmet (Personlig kommunikation 14 april 2014). Fritidshemmet har enligt Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson (2011) bland annat i uppgift att stödja och främja skolans arbete och eftersom det sker som en kompletterande funktion parallellt med den formella skoldagen kan man lyfta fram elevens lärande i fria miljöer. Fri blir den i den mening att den inte styrs av de ramar som sätts upp av kursplanekraven med

anknytning till skolans ämnesindelning och ett komplement blir den med syfte på de positiva effekter på elevernas inläring som motorisk träning medför.

Gärdenfors (2010) menar att lek är nödvändigt för människan. Genom lek tränar barnen sin självkontroll och sin metakognition, förmågan att reflektera över sitt eget tänkande. Tillsammans med kompisar planerar barnen sina aktiviteter och diskuterar dem relativt abstrakt. De utvecklar en medvetenhet om vad de inte kan och söker aktivt ny kunskap inom områden som intresserar dem. Leken utvecklar en förmåga att bedöma sin kunskap i relation till andra med samma intresseområde. Vidare menar Gärdenfors (2010) att barn som får chans att träna upp sin metakognitiva förmåga har lättare för lärande i allmänhet. Studier visar att en olycklig barndom ofta leder till asocialt och våldsamt beteende som vuxen.

Ericsson (2005) skriver om forskning som visar att integrering av visuella-perceptuella impulser med kontrollerade motoriska dito är nödvändiga för framgång i läsning och skrivning samt att barn med inläringssvårigheter i läsning och matematik presterar sämre på de flesta motoriska tester jämfört med barn utan motsvarande inläringssvårigheter. Barn med motoriska och perceptuella svårigheter har också enligt Ericsson (2005) ofta koncentrationssvårigheter och en rad studier visar på ett samband mellan motoriska brister och kognitiva inläringssvårigheter. Forskningsresultat pekar på att elever med de allra svåraste läs- och skrivproblemen också har de flesta och svåraste motoriska störningarna. Studier visar att de också i hög grad har andra inlärningsproblem. Resultaten kan tolkas som att en generellt svag utveckling ofta ger uttryck i brister och svårigheter inom flera områden där barn med kognitiva inläringssvårigheter också har problem med motorik, perception och/eller koncentrationsförmåga. Genom att träna de grundläggande motoriska färdigheterna och automatisera dem utvecklas perceptionsförmågan som i sin tur är viktig för koncentrationsförmågan i olika kognitiva inläringssituationer. Ett sådant resultat ger belägg för att motorisk träning kan utgöra ett komplement i den kognitiva inlärningsprocessen (Ericsson, 2005). Lek används enligt Hansen Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011) många gånger av lärare som lärandestöd och förstärkning av ett tidigare genomgången ämne, främst kognitivt men även socialt innehåll där leken ses som en motiverande kraft som i dagens skola ökat i omfattning. I stället för, eller som ett komplement till fler undervisningstimmar i exempelvis läsning och skrivning kan eleverna få motorisk träning och exempelvis få öva på balansplatta (Personlig kommunikation 8 april 2014). Perception och motorik befinner sig i gränslandet mellan pedagogik och medicin och det finns ofta behov av både sjukgymnastik och specialpedagogiska insatser som hjälp för ett barn med sensmotoriska svårigheter. Ju tidigare i livet dessa insatser sätts in desto bättre effekt får det på barnets funktionsnivå (Ericsson, 2005).

”Att lära sig handlar alltså om att få in kunskap i kroppen via kroppen, dvs att inkorporera kunskap (från latinets corpus, kropp)”
(Ericsson, 2005, s 47).

Ericsson (2005) refererar till tidigare forskning när hon skriver att omkring 15% av de yngre skolbarnen har olika grad av inläringssvårigheter. Vidare spekuleras det i om dessa svårigheter skulle ha kunnat undvikas genom en föregående medveten perceptuell och motorisk träning. Speciellt viktigt anses det vara vid situationer där orsaken är en understimulerad miljö. Fokus läggs på skrivförmågan där den motoriska faktorn är viktig. Många elever är inte mogna för den färdigheten när de börjar skolan (Ericsson, 2005). Motoriska svårigheter i relation till inläringssvårigheter är enligt Grindberg och Langlo Jagtøien (2008) bara en aspekt. Jagutvecklingen bygger även den på rörelseförmågan och genom att aktivt utforska sin omgivning lär sig barnet känna sig själv i förhållande till

omvärlden och får en större förståelse av sig själv och sin påverkan på omvärlden. Uppfattningar om den egna kroppen och dess möjligheter spelar enligt Ericsson (2005) också en stor roll för barnet självkänsla där motorisk aktivitet är en viktig faktor i barnets livsinnehåll där individuellt anpassad och systematiskt uppbyggd motorisk träning har betydelse för barnets upplevelser av sig själva, den självbild och det självförtroende som utvecklas. Det i sin tur menar Ericsson (2005) kan påverka förutsättningarna för kognitiv inläring. Oavsett om leken är styrd eller mer fri på barnens egna villkor kan syftet enligt Hansen Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011) vara ett generera lärande ur leken och utmana barnens grundläggande färdigheter och förståelse. Trivselledarprogrammet innefattar såväl laglekar så som brännboll och olika typer av tafatt- och andra regellekar som syftar till någon form av sociala mål; att kunna samarbeta, lösa konflikter, följa regler, ha roligt tillsammans och skapa goda kamratrelationer jämte att lära sig ta ansvar, leda och planera en aktivitet, erfarenheter som erhålls av- och är trivselledarens privilegium (Trivselledaren, u.å.).

Dewey (1999) pekar på erfarenheter som visar att barn som varit aktiva ute på rasten och därmed låtit sina naturliga impulser komma till uttryck, återvänder till lektionen där lärandet inte längre känns som en börda utan går mycket lättare. Människan har en medfödd benägenhet att vilja utforska, bygga och ge uttryck för lek. Rörelseaktiviteter och lek i skolan ska inte enbart tas till för att ge en stunds avkoppling från det hårda teoretiska arbetet i skolbänken. I stället bör fokus flyttas till de praktiska övningarna som bygger på de mänskliga behoven och där eleverna kan bli helhjärtat engagerade. Motivet att utöka den fysiska aktiviteten i skolan och ge lek och arbete en bestämd plats i läroplanen bygger på intellektuell och social vinning. Därtill blir gapet mellan det konstruerade livet i skolan och barnens erfarenhetsvärld utanför inte lika stor. De erfarenheter eleverna tillskansar sig i skolan hänger ihop med de erfarenheter de gör i sin vardag. Knyts dessa erfarenheter samman kan barnet fördjupa sin förståelse för det de känner igen från sin vardag och erhåller, genom att kunna verklighetsförankra kunskapen, vikten av att lära sig och utvecklas (Dewey, 1999; Säljö, 2010).

6. Teoretisk anknytning

Då resultatet av min undersökning ledde mig till studier i demokrati och elevansvar, effekterna av fysisk aktivitet samt kamratkultur och inkludering är min strävan att nå förståelse och kunskap om sambandet mellan motorik och kognition, i entreprenöriellt lärande samt i barns identitetsbildning och socialisation. För att nå förståelsen är det viktigt att ta stöd i teoretiska perspektiv som kan bidra till att förklara och belysa sambanden mellan problemområdet och olika förhållanden. I min studie har jag valt att ta stöd i pragmatismen.

6.1 Pragmatism - aktivitetspedagogik

Pragmatism, som kännetecknas av sociala handlingars konsekvenser för den mänskliga utvecklingen, är en kunskapsteoretisk åsikt med intresse för hur kunskap fungerar i människans vardag och som leder till handling. Sanning har enligt pragmatiker inget eget värde utan endast genom sina praktiska konsekvenser där kunskap är något som människan drar nytta av och som hjälper dem att hantera situationer och problem. Kunskap är också något som konkret kan kopplas till människans erfarenheter (Säljö, 2010). Pragmatismen förknippas bland annat med John Dewey som är den som haft störst inflytande på skola och utbildning. Hans pedagogiska idéer om att göra undervisningen mer elevcentrerad och anpassad till elever med olika förutsättningar inspirerade många av de som arbetade med skolreformen i mitten av seklet. Dewey kritiserade synen på att människan erhåller kunskap enbart genom sina sinnen och att vi skulle kunna nå sann kunskap enbart genom passiv åskådning. Hans holistiska syn betyder att teori, praktik, reflektion och handlande hör ihop och Dewey betonade vikten av att överge ämnesindelad lärostoff till förmån för ett integrerat arbete med praktiska problem som eleverna möter i samhället. Kunskap måste leda till nytta och ha verklighetsanknytning med koppling till människans konkreta erfarenheter (Säljö, 2010; Hartman, Roth & Rönnström, 2003; Dewey, 2004). En viktig aspekt i kunskapsbegreppet är att man här tar avstånd från föreställningen att det går att särskilja teori och praktik. Organiseras ett tydligt samband mellan teori och praktik gör eleverna inte bara saker och ting, de förstår också vad de håller på med (Dewey, 2004). Pragmatismens kunskapssyn beskrivs i stället med att både tänkande och lärande är praktiska egenskaper där teori och praktik är integrerade aspekter av människors handlingar vilket betyder att man lär genom att göra. Dewey förespråkade att undervisningen ska utgå från elevernas erfarenheter så att de fördjupar sin förståelse för vad de känner till från sin vardag. Skolans främsta uppgift är att förbereda eleverna för ett demokratiskt samhälle men ska inte enbart förbereda eleverna på det som kommer senare i livet utan också lära dem att hantera- och lösa aktuella problem. För att eleverna ska kunna tillägna sig kunskaper och färdigheter måste de med hjälp av sina tidigare erfarenheter kunna knyta an och analysera i den kontext de just nu befinner sig i. Det åligger skolan att ge eleverna den handlingsberedskapen. För att skolan ska kunna fullfölja sitt uppdrag krävs det att den vilar på en demokratisk grund som involverar och utvecklar eleverna till att bli aktiva samhällsmedborgare med fördjupade insikter. I skolan, som en demokratisk institution, ska eleverna få möjlighet och utrymme att utöva inflytande på såväl innehåll som form (Säljö, 2010).

Demokrati handlar enligt Dewey (1999) inte enbart om en styrelseform utan beskrivs bäst som en form av liv i förening med andra där delade och gemensamma erfarenheter kommer till uttryck. Demokratins kärna handlar om kravet att alla vuxna människor ska medverka och skapa de värden som utgör den mänskliga samlevnaden, ett agerande som är nödvändigt för individens fulla utveckling så väl som för den sociala välfärden. Grundtanken vilar i filosofin om att ingen ensam människa är tillräckligt klok eller godhjärtad att ensam styra andra utan deras samtycke. Människan påverkas av och i sin kontext varför hon ska ha

medbestämmanderätt vid skapandet av densamma, vilket kan ses som den passiva så väl som aktiva sidan av samma sak. Genom att dela intresse tvingas varje individ att referera sin handling till andras och därtill också granska andras handling för att erhålla mening och få vägledning för sina egna. Därtill är det skolans uppgift att främja en miljö för lek och arbete i syfte att nå en eftersträvanvärd moralisk och intellektuell utveckling. Att främja och skapa en miljö för detta bygger på uppfattningen om att det inte enbart räcker att introducera lekar, spel och praktiska övningar utan på hur detta används. I skolan återfinns redan en rad aktiviteter som inte enbart handlar om att tillägna sig kunskaper och färdigheter för framtiden utan också har sociala mål. Det handlar om arbete med olika material och med olika metoder, om utflykter, slöjd- och bildlektioner, sång, drama, läsning och skrivning för att nämna några av en rad sysselsättningar. Här kan tyckas att praktik och teori går hand i hand på ett utmärkt sätt men faktum är att många lärare har problem att i aktiviteterna engagera eleverna på ett sådant sätt att de samtidigt som de tillägnar sig skicklighet i tekniken de utövar också finner en omedelbar tillfredsställelse i arbetet och förberedelse för framtiden. Lärarna måste finna en strategi som lär eleverna se på arbete med trä och metall, textilslöjd och matlagning som metoder för att överleva snarare än undervisningsämnen. Finner eleverna ingen mening med att utföra exempelvis sömnad och inte hittar ett sätt att förankra det i sin vardag är det också svårt att tillägna sig kunskap (Dewey, 1999; 2004).

Dewey (1999; 2004) menar att lek och traditionell undervisning på inga sätt är varandras motsatser eftersom båda aktiviteterna innehåller medvetna val och mål. Därtill är tillämpningen av material och val av arbetsätt avsiktligt utformat för att nå de önskvärda målen. I undervisningssammanhang är det lärarens uppgift att erbjuda en stimulerande miljö som blir så positiv som möjligt för elevernas studiegång. Uppgiften att skapa en viss miljö är nära knuten till läroplanen. Därtill behövs en social miljö som kan ge mening åt det som lärs. Vi lär oss av varandras erfarenheter, av böcker och andras synpunkter endast då det har mening för oss själva och där vi finner ett samband med vår egen erfarenhet. I en informell undervisning så som rasten och fritidshemmets verksamhet kommer lärostoftet direkt från det sociala umgänget vilket i sin tur ger förståelse av den formella undervisningens lärostoff (Dewey, 1999; 2004). Vad som ytterligare är av intresse i den här studien är Deweys socialfunktionalistiska teori som belyser att allt socialt handlande är yttringar av individens interaktion med omgivningen (Rönström, 2003).

6.2 Centrala begrepp

De begrepp jag kommer att använda mig av är lek, lärande, inläring, socialt samspel, trygghet, demokrati och delaktighet.

6.2.1 Lek

Lek kan förstås på en mängd olika sätt. När jag i den här studien använder mig av lek som begrepp innefattar det fysisk aktivitet så väl som social gemenskap vilket kopplas till Deweys teori om att man lär sig genom att undersöka och pröva samt genom kommunikation i en gemensam kontext. Leken utmanar barnet såväl intellektuellt och språkligt som socialt och fysiskt/motoriskt (Grindberg och Langlo Jagtøien, 2008).

6.2.2 Lärande och inläring

Lärande är både teoretiskt och praktiskt. I den här studien kommer jag att använda mig av begreppet lärande och inläring på samma sätt som Dewey (2010) och Gärdenfors (2010) när de beskriver att tänkande och inläring inte enbart finns i huvudet på oss utan integrerat hänger samman med kroppen. Vi lär med alla våra sinnen. Undervisningen ska realiseras så

att eleverna kan tillägna sig kunskaper som de med hjälp av tidigare erfarenheter kan analysera.

6.2.3 Socialt samspel

I min studie kopplar jag samman socialt samspel med hur Thornberg (2013) definierar socialt klimat som i skolan kallas skolklimat. Begreppet refererar till relationerna och interaktionsmönstren mellan individerna som utgör en grupp eller organisation baserade på värden, normer, mål, vanor och traditioner.

6.2.4 Trygghet

I min studie kopplar jag trygghetsbegreppet till Maslows behovstrappa. Det är en hierarkisk modell som rangordnar de mänskliga behoven i fem grupper; fysiska behov, trygghetsbehov, sociala behov, behov av aktning samt behov av självförverkligande vilket Maslow menade att människan ständigt strävar efter att tillfredsställa. Behovsgrupperna bygger på varandra som en pyramid. Är ett behovssteg inte fullt tillfredsställt är det svårt att ta sig vidare till nästa steg. Trygghetsbehovet omfattar ordning och reda, skydd mot yttre faror samt trygghet för framtiden (Maltén, 1992).

6.2.5 Demokrati och delaktighet

I min studie skriver jag om demokrati och delaktighet utifrån Deweys (2010) syn på att skolan ska förbereda eleverna för demokratins krav och möjligheter. Det åligger skolan att bli en demokratisk organisation där eleverna får chans att utveckla insikter och därmed bli aktiva samhällsmedborgare. Eleverna ska därmed ges möjlighet till inflytande över såväl form som innehåll.

7. Metod

I det här kapitlet beskriver jag undersökningens design och förklarar vilket tillvägagångssätt och vilken metod jag har valt för min studie. Vidare presenterar jag kortfattat min undersökningsgrupp.

7.1. Val av metod.

Jag har valt att arbeta med kvalitativa intervjuer eftersom jag ser en fördel att kunna ställa mina frågor i vilken ordning som helst. Därtill kan jag välja mer öppna frågor och på så vis anpassa dem efter varje specifik intervjusituation. Den här metoden ger kanske inte en avsevärt djupare kunskap än vad exempelvis ett frågeformulär ger men jag kan ändå få en större variation med fler nyanser än vad standardiserade svar kan ge och har under intervjuerna kunnat fördjupa mig inom vissa områden eller tagit sidospår av relevans för studien (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2013).

För att studien ska bli så trovärdig och nå så hög reliabilitet som möjligt har jag valt att återvända till mina informanter med min transkriberade data och låtit dem kommentera detsamma. Syftet med mitt tillvägagångssätt var att låta lärarna i mina intervjuer komma med synpunkter och åsikter. På så vis ville jag undgå feltolkningar av svaren och ge mina informanter chans att ändra eller förklara sina svar mer ingående. Jag är medveten om att dagsform hos den svarande, feltolkningar av mina frågor och yttre störningar kan påverka informanternas svar. För att nå en ännu högre reliabilitet hade jag kunnat skicka det färdiga resultatet till mina respondenter. Ett sådant förfarande kräver dock mer tid än den jag har till mitt förfogande varpå jag försökt att nå en så tillförlitlig undersökningsmetod som möjligt utifrån de givna förutsättningarna (Svensson & Ahrne, 2013; Stukát, 2005).

Hade jag i stället valt att arbeta kvantitativt hade jag behövt kontakta många fler skolor och lärare för att till dem skicka ut frågeformulär. Det hade givit mig en större mängd, om än inte lika djupgående och varierande, material att sammanställa och analysera. Möjligtvis hade jag alltså kunnat få en stor mängd data, även om det naturliga bortfallet hade inneburit att ett flertal respondenter inte velat delta i min studie. Begränsningen med en kvantitativ studie är att stora delar av samhällslivet inte helt enkelt kan mätas i siffror. Till exempel är det svårt att mäta social interaktion med kvantitativ data och avsaknaden av nyanser och ett tydligt sammanhang leder till att den kvantitativa metoden inte skulle nå på djupet i min studie (Ahrne & Svensson, 2013).

7.2. Urval.

I min studie intervjuade jag, förutom en av de programansvariga för trivselledarprogrammet, fem lärare varav fyra av dem är involverade i trivselledarprogrammet och den femte har en nära kollega som ansvarar för trivselledarprogrammet. Med tanke på studiens begränsade tid och eftersom jag utgår ifrån Göteborgs universitet valde jag att kontakta några av de närliggande västsvenska skolor som enligt trivselledare.se är med i programmet. Att det just blev dessa fem respondenter bland lärarna beror på att det var de som svarade på min förfrågan som skickades ut till rektorerna och som sedan, i två av tre fall, vidarebefordrades till skolans samtliga personal och i ett fall enbart till de två lärare som ansvarar för trivselledarprogrammet på skolan. Att jag även valde att ta kontakt med en av de programansvariga för trivselledarteamet beror på att en av lärarna i mina intervjuer tipsade mig om att ta kontakt med ovan nämnda. Jag fick träffa respondenter vid samtliga skolor jag kontaktade och eftersom målet var att få intervjua minst fem-sex lärare (och sedan så många som skulle krävas för att nå mättnad i studien) ansåg jag inte att jag behövde avsätta mer tid

att söka fler respondenter då mättnaden redan ansågs vara nådd. Ett bortfall kan dock ändå skönjas då jag skickade ut informationsbrevet till rektorerna vid skolorna. Rektorerna svarade sedan för att brevet skulle nå personalen varpå fem lärare svarade att de var intresserade av att ställa upp. Det antal lärare som inte valde att svara hamnar i en stor bortfallsgrupp. Dock anser jag att deras medverkan vore intressant först för kommande fördjupad forskning. Eftersom jag fick träffa och intervjua sex lärare varav fem av dem är ansvariga för trivselledarprogrammet anser jag att jag nådde validitet för min studie och ser inte att bortfallet fick några större påverkanseffekter på mitt resultat så som studien var utformad.

I min empiriska studie har jag fokuserat på verksamheters aktionsforskning och har därmed valt att träffa lärare där projektet redan utvecklats och utvärderats över tid och har kring lärares erfarenheter samlat mitt material. Intervjufrågorna har till viss del även varit utformade på så vis att jag fick kunskap om hur lärarna upplevde verksamheten innan projektet startade. Jag valde att ta lärarnas perspektiv samtidigt som jag också riktade in mig sociologiskt när jag sökte svar på hur människor interagerar, samarbetar och organiserar sig i sin kontext (Svensson & Ahrne, 2013; Svensson, 2013). Anledningen till varför jag valde lärarnas perspektiv där de fick sätta ord på sina erfarenheter och utvärdering av ett pågående utvecklingsarbete kopplar jag till Hansen Orwhag och Mårdsjö Olsson (2011). Enligt dem uttrycker barnen ofta relationen mellan skola och fritidshem med att man lär i skolan och leker på fritids när de ombeds beskriva skillnaderna däremellan. Liknande formuleringar kan även återfinnas bland föräldrar och andra vuxna så som politiker och för all del även bland lärare. Ur ett vuxenperspektiv värderas och markeras därmed respektive områdes status där man bedömer att leken har lägre status än lärandet. Jag valde att ta lärarnas perspektiv, och i synnerhet de som är ansvariga för- och involverade i trivselledarprogrammet eftersom de besitter en professionell kunskap och erfarenhet av fritidsverksamhetens- liksom av lekens och andra fysiska aktiviteters positiva effekter med förhoppningen om att komma förbi särskiljningen mellan skola och fritidshem utan i stället få en holistisk bild av elevernas samlade skoldag. Att ta lärarnas perspektiv ger mig kanske inte det djup och den validitet som jag hade fått genom att därtill även ta elevernas perspektiv liksom övriga lärares på skolan men eftersom jag förhöll mig inom en relativt snäv tidsram var jag tvungen att avgränsa mig varpå jag ansåg att fritidslärarnas perspektiv i det här fallet, med tanke på ovan förklaring, skulle ge studien störst validitet (Hansen Orwhag & Mårdsjö Olsson, 2011). Validiteten är i sig svårfångad och jag är medveten om att människor inte alltid är ärliga även om eventuella osanna svar inte behöver ske medvetet. Informanterna vill kanske inte beskriva sina brister och därtill vill de kanske vara mig som intervjuare till lags och servera mig de svar de tror mig eftersträva. I min analys har jag hela tiden brottats med frågan om jag undersöker det jag verkligen vill undersöka men återkommer ständigt till att jag från början ville undersöka normalitetsbegreppet men lät min insamlade data i stället leda mig in på pragmatismen. Därtill har jag gjort mitt bästa att få informanterna att känna sig trygga och bekväma i intervjusituationen och försökt att ställa mina frågor så att de inte ska kännas ledande. Dock har jag med i beräkningen att jag trots det kanske ändå inte fått helt ärliga svar varpå studiens data kan bygga på en viss grad felkällor (Stukát, 2005).

De primära intervjufrågorna var utformade med studiens syfte i åtanke. Jag ville få så stor bredd som möjligt och därmed skapa mig en bild av hur trivselledarprogrammet uppfattas av lärare. De primära frågeställningarna har sedan fyllts på efter hand som informanter givit mig svar som lett in på sidospår och som jag ville undersöka närmare i kommande intervjuer. Därtill har det uppkommit följdfrågor sedan materialet transkriberats och analyserats allt med fokus på att hålla en bredd som samtidigt reducerades på så vis att jag prioriterat material.

Resultaten i min studie kan generaliseras till en större grupp. Jag beskriver bland annat den fysiska aktivitetens positiva effekter på inlärning. Ett resultat som också Bunkefloprojektet tidigare presenterat¹. Dock kan mitt urval påverka generaliserbarheten eftersom den lilla undersökningsgruppen inte blir representativt och mitt val av undersökningsgrupp företrädesvis riktades mot lärare i fritidshem, inte mot idrottslärare som, med tanke på deras yrkeserfarenhet så väl som utbildning, kanske bäst kan svara för de fysiska aktiviteternas effekter. Däremot har fritidslärarna kunnat ge en bild av de sociala relationerna och lekmönstret (Stukát, 2005).

7.3. Genomförande.

Ett informationsbrev skickades ut till rektorerna på tre skolor i en västsvensk kommun samt till en av medlemmarna i trivselseamnet. Informationsbrevet skickades via e-post och innehöll löfte om att respondenterna lovades konfidentialitet vilket betyder att de garanteras anonymitet där ingen annan än jag som intervjuare har tillgång till uppgifterna. Jag garanterade även informanterna om att intervjumaterialet skulle förstöras efter sammanställningen. Intervjuer har genomförts med de lärare som vid förfrågan var intresserade av att delta i min intervjustudie samt med en programansvarig för trivselledarprogrammet. Den senare intervjun genomfördes genom mailkorrespondens. Övriga intervjuer spelades in med hjälp av min mobiltelefon samtidigt som jag antecknade stödord och minnesanteckningar. Det inspelade materialet har sedan transkriberats. De intervjuade var sammanlagt tre kvinnor och tre män varav en av respondenterna endast har jobbat med trivselledarprogrammet på nuvarande skola i fem veckor och en av dem är inte ansvarig för programmet men har en nära kollega som är trivselledare. Övriga lärare i mina intervjuer har arbetat med trivselledarprogrammet sedan höstterminen 2013. Intervjuerna genomfördes på respektive respondents arbetsplats och det rum vi satt i var en plats de intervjuade valde ut.

Miljön ska vara så ostörd som möjligt och upplevas som trygg (för båda parterna). Uppsökande intervjuer är vanligast (fältintervjuer). Man träffar den intervjuade på dennes hemmaplan; i bostaden, skolan eller på arbetsplatsen, dvs. man eftersträvar en för informanten ohotad och lugn miljö. Den intervjuade bör få välja (Stukát, 2005, s. 40).

Intervjuerna skedde under totalt fyra tillfällen med några följdfrågor i en korrespondens som skedde via e-post. Intervjutillfällena varade mellan fyrtio minuter till en timma.

7.4. Databearbetning

Eftersom jag har använt mig av en kvalitativ metod i form av intervjuer har jag behövt analysera och tolka svaren mina respondenter givit mig för att nå ett resultat. Det har krävts flera upprepade läsningar av intervjuutskriften med ambitionen att på så vis nå en så djup kvalitativ analys som möjligt. Analysen var en pågående process under hela min studie men det var först när samtliga intervjuer var transkriberade och klara som jag kunde börja reducera intervjumaterialet med syfte att återskapa detsamma så selektivt men rättvisande som möjligt.

¹ Bunkefloprojektet, som startade 1999, samverkar mellan skolor, idrottsföreningar och forskning som riktar in sig på fysisk aktivitet och hälsa. När projektet startades på Ängslättskolan i Bunkeflostrand införde man daglig fysisk aktivitet som ett obligatoriska ämne. Projektet syftar till att ge eleverna rörelseglädje och lägga grunden till goda vanor och en hälsosam livsstil som ska leda till att stärka barnens benstomme, förbättra motoriken, öka deras självförtroende, sociala förmåga och öka deras koncentrationsförmåga (Bunkeflomodellen, 2005).

Jag är medveten om att de begrepp och perspektiv jag känner bäst bekantskap med tenderar att få förtur framför andra och att favoritbegreppen gärna styr sorteringen (Rennstam & Wästerfors, 2013). Dock ville jag i min studie utgå ifrån ett normkritiskt perspektiv. Vid analys och databearbetningen insåg jag emellertid att ett pragmatiskt perspektiv är mer relevant och bättre anpassat. Utifrån vald teori samt min bearbetade data har jag fokuserat på att finna litteratur med relevans för lek, fysisk aktivitet, inläring, demokrati och sociala relationer vilka också var mina sökord när jag letade relevans och stöd i tidigare forskning.

7.5. Etiska aspekter

Under hela studien har jag förhållit mig till de forskningsetiska aspekterna; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Inledningsvis informerade jag deltagarna om vad min studie handlar om. Jag informerade dem dessutom om att jag garanterar dem anonymitet i studien och att alla uppgifter behandlas konfidentiellt. Eftersom jag förutom fem lärare även intervjuade en av tre ansvariga för trivselledarprogrammet har jag valt att benämna respondenterna med "Lärare 1-6". På så vis stärker jag konfidentialiteten och kan använda mig av samtliga lärares intervjusvar utan risk att texten på något vis kan härledas till dem som enskild individ. Vidare upplyste jag respondenterna om att deras deltagande är frivilligt. Jag informerade dem om att de hade rätt att avstå ifrån att svara på vissa frågor och att de hade rätt att närsomhelst, utan att behöva redogöra för varför, välja att avbryta sitt deltagande i studien. Vidare informerade jag deltagarna om att mitt insamlade material endast är till för mig och min studie. Till sist informerade jag dem även om att de kommer att få tillgång till min färdiga studie (Vetenskapsrådet, 1990; Svensson & Ahrne, 2013).

8. Resultatredovisning

I det här avsnittet redovisas resultatet av de intervjuer som genomförts med fokus på studiens syfte och frågeställningar. Jag har valt att dela in resultatredovisningen i två avsnitt. För det första lärarnas syn på trivselledarprogrammets effekter på barnens lek och sociala samspel samt värdet av den trygghet och statushöjning som lärarna upplever att trivselledarprogrammet frambringar bland eleverna. För det andra presenteras här lärarnas syn på den fysiska aktivitetens effekter på elevernas koncentration och inläring. Därtill ligger fokus på att beskriva lärarnas syn på de demokratiska värdena och det ökade elevansvaret som lärarna upplever att trivselledarprogrammet leder till. Validitet är, som tidigare nämnt, svårångat och jag är medveten om att mina informanter kanske inte vill beskriva sina eller för den delen trivselledarprogrammets brister². Jag har valt att analysera min insamlade empiri med fokus på de centrala begreppen utan att för den sakens skull se på informanterna som ensamma är sanningssägare.

8.1 Lekens positiva förändring

På de skolor där jag gjorde mina intervjuer startades trivselledarprogrammet med mål att förändra leken på skolgården. På en skola hade man nyligen anlagt en ny skolgård och ville med trivselledarprogrammet nå dess fulla potential och med aktiviteterna och lekarna få eleverna att använda sig av samtliga utrymmen på gården. En annan skola planeras att byggas om varpå man valde att starta programmet då skolgården under byggtiden bitvis kommer att stängas av. På den här skolan ville man med programmets hjälp få eleverna att upptäcka andra ytor på skolgården och se dess potential i olika lekar och aktiviteter. Det som var gemensamt för samtliga skolor var dock att lärarna ville se förändringar i leken.

Lärarna i mina intervjuer var alla eniga om att trivselledarprogrammet med sina organiserade lekar och aktiviteter haft positiva effekter på barnens sociala samspel ute på rasterna vilket för samtliga skolor i min studie var ett av de primära målen med programmet. En av lärarna uttrycker det på följande vis:

Trivselledarprogrammet bygger på vänskapsrelationer mellan alla elever på en skola. Inte bara mellan elever i samma klass utan framför allt mellan elever i olika åldrar på skolan
(Intervju med lärare 4, den 24 april 2014)

Lärare 4 berättar vidare om att just det sociala samspelet är en viktig grundpelare i trivselledarprogrammets syfte. Trivselledarna breddar sitt sociala nätverk, inte enbart bland övriga elever och personal på skolan utan också bland andra skolor i samma geografiska närhet eftersom de regelbundet träffas och går utbildningsdagar tillsammans. Lärare 5 berättar vidare om utbildningsdagarna där trivselledarna bland annat får lära sig olika lekar och aktiviteter vilket sedan sprider sig som ringar ut till övriga elever som får ta del av engagemanget och aktiviteterna i en social gemenskap vilket gynnar samtliga. Lärare 5 uttrycker det;

Jag blir väldigt förtjust för att så mycket aktiviteter som jag ser ute... Det är en fröjd att komma ut i skolgårdarna när trivselledarna är igång. Jag tycker ju att det är... Det är en stor förändring. Och det är liksom en aktivitet som inte... som inte är utav denna värld och som då sprider ringar på vattnet. Alla blir aktiva.

² Validitet; se avsnitt 7.2

(Intervju med lärare 5, den 8 april 2014)

I citaten ovan beskriver lärarna hur de upplever att trivselledarprogrammet bygger på vänskapsrelationer mellan alla elever på skolan. Utifrån utsagorna tolkar jag det som att det sociala samspelet lett till ett positivt skolklimat. Thornberg (2013) skriver att ett sådant klimat kännetecknas av positiva och omtänksamma relationer mellan såväl elever som lärare och elever. Därtill uppfattas skolans regler som rättvisa av eleverna vilket enligt Thornberg (2013) leder till att eleverna uppskattar och tycker om skolan och upplever den som en trygg plats. Eftersom trygghetsaspekten härmed belyses kopplar jag också samman effekterna av trivselledarprogrammet med Maslows (1992) teori om behovstrappan. Om lärarnas uttalanden ses genom Thornbergs begrepp om ett positivt skolklimat kan de förstås som att eleverna är medvetna om skolans regler och därtill upplever dem som rättvisa. Det går också att förstå det som att informanterna menar att eleverna har goda relationer till sina lärare, känner sig positivt inställda till skolmiljön och fokuserade på lärandet. I förlängning leder positivt skolklimat till det som kallas effektiva skolor där eleverna presterar bättre än vad som borde förväntas av dem utifrån socioekonomisk bakgrund och de kunskaper de hade innan de började skolan (Thornberg, 2013). Om lärarnas uttalanden i stället ses genom Maslows teori om behovstrappan kan de förstås som att de anser att eleverna erhåller trygghetsbehovet med dess ordning och reda, skydd mot yttre faror och trygghet för framtiden samt att de därtill erhåller steg tre i behovstrappan, det sociala behovet med dess kontakt med andra, gruppgemenskap och känslan av att vara accepterad (Maltén, 1992).

I intervjuerna berättar lärare 3 om den tydliga förbättring i barnens lek som han menar går att se på skolan. Många elever var visserligen involverade i olika lekar och aktiviteter på rasterna även tidigare, men samtidigt fanns det de som satt med sina mobiltelefoner i skolans korridorer eller som bara gick omkring på skolgården, till synes planlöst. Lärare 3 menar att trivselledarprogrammet har lett till en stor, positiv förändring i barnens lek som nu är mer variationsrik än tidigare.

... fördelarna med det som sker det är att barnen ändå... de blir barn igen om jag får uttrycka det så. De känner en lekfullhet när de deltar i leken.

(Intervju med lärare 3, den 8 april 2014)

Lärare 6 säger att trivselledarprogrammet lett till att eleverna fått uppslag till nya lekar som de dessutom utvecklar vidare och gör till sina egna, något som lärare 5 bekräftar.

Och friheten har du ju som trivselledare om det är nån som verkligen börjar skapa den här... det kan ju vara att du har hittat på en egen lek, det kanske inte är så vanligt men jag var med om att barn hade hittat på egna lekar och kom till mig och... den här har jag hittat på själv.

(Intervju med lärare 5, den 8 april 2014)

Och berättar därmed att trivselledarna själva kan komma med nya förslag till lekar och aktiviteter och på så vis bli ännu mer delaktiga och drivande i programmet.

Ja. Och man ser här hela tiden...de är ju, även om det inte är trivselledaraktiviteter, de är ju så sysselsatta.

(Intervju med lärare 5, den 8 april 2014)

Lärare 5 berättar för mig om att trivselledarprogrammet handlar om att lära barnen att ta eget ansvar för sina aktiviteter och för varandra. Under utbildningsdagarna får eleverna också lära

sig nya lekar vilket ger eleverna en idébank på olika saker de kan göra. Utifrån det, berättar lärare 5, bygger trivselledarna sedan sitt schema med aktiviteter och det leder dessutom till att barnen lättare aktiverar sig även på rasterna när programmet inte är igång.

Ja och framförallt leker. Det var ju liksom ett bekymmer innan.
Att var det två eller... vi hade fotbollsgänget, sparka boll,
innebandy och hästhopparna. Det var liksom de lekarna som var.
(Intervju med lärare 2, den 14 april 2014)

Sedan trivselledarprogrammet startade leker barnen på ett helt annat sätt och deras fantasi och glädje har ökat även under raster då trivselledarprogrammet inte är i gång med sina organiserade lekar och aktiviteter.

Ja och sen hitta vad man kan använda de olika ytorna till. Så det
inte alltid bara är fotboll på fotbollsplan utan man kan spela
brännboll eller leka flaggan.
(Intervju med lärare 6, den 14 april 2014).

Således har programmet lett till att leklusten ökat och spridit sig som ringar på vattnet där nästan alla elever involveras och blir aktiva. I alla fall på något sätt. Samtliga lärare är eniga om att det alltid finns de som väljer att spela fotboll på rasterna.

Lärare 6 berättar att det under vissa perioder även pågår bandy parallellt med fotbollen varje rast.

... det var ju också helig mark ett tag. Just nu är där väl lugnt.
Men de som spelade bandy, nu spelar de fotboll i stället.
(Intervju med lärare 6, den 14 april, 2014)

Lärarnas enade svar ger mig en bild av att det på varje skola finns ett fotbollsgäng. Dessa elever gör ett aktivt val att spela fotboll och stå utanför de lekar och aktiviteter som trivselledarna planerat. Som lärare 1 uttrycker det;

Det finns ett stort gäng som väljer att inte vara med. De väljer att
spela fotboll. Det är en stor grej. Det är ett aktivt val och det är
ju inte sämre det än något annat.
(Intervju med lärare 1, den 2 april, 2014)

Lärare 6 berättar att för dessa elever är det fotboll som gäller.

Ja fotboll är viktigt och det är blodigt allvar.
(Intervju med lärare 6, den 14 april 2014)

Lärare 6 fortsätter att berätta om att lagen brukar delas upp i IFK Göteborg och Elfsborg³.

Det är seriöst.
(Intervju med lärare 6, den 14 april 2014)

Att fotboll är en stor och viktig del av flera av elevernas rasttillvaro är något samtliga lärare i mina intervjuer låter mig förstå. När jag ställer frågor om hur trivselledarna blir valda berättar lärare 2 för mig att lärarna alltid frågar eleverna som fått flest röster av sina klasskamrater.

³ Materialet i min studie är inhämtat från skolor i Västsverige vilket kan förklara varför eleverna väljer att dela in fotbollslagen i just IFK Göteborg och Elfsborg.

Och sen pratar vi ju med... med personen, vill du? De måste ju svara ja eller nej. För det har ju hänt att nån har sagt nej, jag vill inte. För det var ju i trean en som hade fått flest röster och han ville ju absolut inte...

(Intervju med lärare 2, den 14 april, 2014)

Nej, han ville spela fotboll.

(Intervju med lärare 6, den 14 april, 2014).

Dock får jag reda på att det inte alltid är helt och hållet problemfritt på fotbollsplanen men att trivselledarprogrammet har börjat kunna råda bot på det. Lärare 3 berättar att det, innan programmet startade, kunde råda en nästintill krigisk stämning mellan några årskurser om vem som skulle äga tillträde till fotbollsplanen.

Det har ju varit så pass krigisk stämning mellan några årskurser att de små inte vågat sig ner. Men det kan jag tycka har blivit lite bättre i och med att vi fått ner de små målen så att de kan spela på tvären... Så nu är det flera årskurser som vågat sig ner och spelar då på sin egen nivå av fotboll.

(Intervju med lärare 5, den 8 april 2014)

Vidare berättar lärare 3 att, för att bryta äganderätten och den krigiska stämningen ytterligare, har de valt att förlägga trivselledaraktiviteter där så ofta som möjligt. Även lärare 2 berättar om hur trivselledarna aktivt verkar för att bryta normen av att det endast ska spelas fotboll på fotbollsplanen.

Det är alltid gruff, skulle jag vilja säga, om fotbollsplanen. Om man ska göra något annat. Alltid. Och då vill det ju till att rastvärdarna är där och säger till nu är det så denna rasten... där har vi inte riktigt lyckats. Men i början kanske det var gruff en kvart nu kanske man ska gruffa, men sen så går de därifrån liksom.

(Intervju med lärare 2, den 14 april 2014)

På frågan om vad de fotbollsspelande eleverna gör i stället svarar lärare 2;

Fotbollsspelarna går ibland in i den leken som erbjuds eller tar en boll och spelar lite vid sidan om. Övar passningar eller annat. En del andra gör andra aktiviteter. Även om de knorrar en del så ser vi det som positivt att de får pröva på något annat ibland.

(Intervju med lärare 2, den 8 april, 2014)

På den tredje skolan i min intervju har man valt att schemalägga tiden på fotbollsplanen för att komma tillrätta med konflikterna och bryta det negativa mönstret av äganderätt som lärare 1 menar lätt uppstår om man som vuxen inte är där och styr upp.

Nu är alla fotbollsplaner schemalagda. Det finns inte på kartan att vi bryter schemat. Det som står på schemat, det är de som är på plan. Då får de andra flytta sig. Om de är etta eller femma, det spelar ingen roll. Det är schemat som gäller.

(Intervju med lärare 1, den 2 april, 2014)

Därmed får barnen göra andra aktiviteter på rasten. Lärare 1 poängterar att barn växer av att delta i fria såväl som styrda aktiviteter och lekar och med ansvaret riktas också fokus till det

egna välbefinnandet där barnen kan bryta trenden att fångas framför en teve-, mobil- eller datorskärm.

Frivilliga aktiviteter är också viktigt, att man är med och tar ansvar för sin fritid. Annars har vi såna här slappisar som hänger i soffan och spelar på en skärm 'jag orkar inte'. En del är ju viktmässigt i en sannslös liga. Hundra kilo alltså och går i fjärde klass.
(Intervju med lärare 1, den 2 april 2014)

Lärare 2 påtalar under intervjun att det överallt finns de barn som inte är med och leker av olika anledningar och även om trivselledarprogrammet har lett till ökad integration är somliga elever fortfarande svåra att involvera. Ibland går det att engagera dem i programmets aktiviteter, ibland inte.

... annars tycker jag att det var mycket att få med de barn som inte leker. Det var väl det man fastnade lite för... Att man fick med barn som annars kom lite vid sidan om.
(Intervju med lärare 2, den 14 april 2014)

Lärare 2 berättar att inkludering var en av de primära anledningarna till varför man valde att starta trivselledarprogrammet på skolan, men att det trots det är svårt att få med samtliga barn i lekar och aktiviteter.

De är blyga och så.
(Intervju med lärare 2, den 14 april, 2014)

Trots det påpekar alla lärarna i min studie att trivselledarprogrammet har lett till att det oftare går att involvera samtliga elever i leken.

Jo, för det säger ju sig självt att... i alla år tjatar vi på dem att gå ut på rasten och har de då nåt meningsfullt att göra på rasten...
(Intervju med lärare 2, den 14 april, 2014)

Lärare 5 berättar vidare om de utökade aktiviteterna och leklusten på rasterna:

Och då kanske det också sipprar ut till den allra minsta, som har varit väldigt passiv. Att den kanske inte går med de här första gångerna, men tillslut kanske det kan sippra ut till den. För det handlar ju om barnen som inte aktiverar sig eller går undan och så, att fånga de barnen.
(Intervju med lärare 5, den 8 april 2014)

Samtidigt står det klart att de som inte vill leka, de leker inte.

Ja, det finns ju alltid barn som inte leker. Det finns det. Och de är inte alltid så lätta att få med de heller...
(Intervju med lärare 2, den 14 april 2014)

Lärare 6 bekräftar:

Ja, de är fortfarande... alltså de som inte vill leka de leker inte.
(Intervju med lärare 6, den 14 april 2014)

I citaten ovan beskriver lärarna hur de anser att trivselledarprogrammet lett till positiv förändring i elevernas lek och gjort samtliga elever aktiva. Detta kan tolkas som att de ser att eleverna, genom leken över lag har blivit mer aktiva och fått större fantasi sedan trivselledarprogrammet startade. Fortfarande finns det de barn som inte leker men eftersom trivselledarna blir tränade i att involvera övriga skolkamrater i lekarna och aktiviteterna leder programmet enligt pedagogerna till att fler inkluderas och blir delaktiga vilket minskar utanförskapet. De fotbollsspelande eleverna är redan aktiva och har gjort ett medvetet val även om trivselledarna på flera skolor försöker bryta trenden och få eleverna att ibland pröva på andra aktiviteter. Grindberg och Langlo Jagtøien (2008) menar att leken innefattar såväl fysisk aktivitet som social gemenskap. Om lärarnas uttalanden ses genom Grindberg och Langlo Jagtøien (2008) begrepp om lek kan de förstås som att leken utmanar barnen såväl intellektuellt och språkligt som socialt och fysiskt/motoriskt. Barn som leker och är fysiskt aktiva ökar sin delaktighet och ges därmed chans att utveckla och träna det sociala umgänget och samarbetet med andra. Individen blir fysiskt och psykiskt medveten om både sig själv och om andra (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2008). Vidare hävdar Grindberg och Langlo Jagtøien (2008) att leken är nödvändig för alla individer för att de ska kunna utveckla sin identitet i relation till andra i sin omgivning. Det går att koppla begreppet till Deweys teori om att man lär genom att pröva samt genom kommunikation i en social kontext. Lärarnas medvetna arbetssätt tolkar jag in i Grindbergs och Langlo Jagtøiens (2008) teori om att barn som är aktiva i olika former av fysiska lekar, spel eller aktiviteter erhåller erfarenheter tillsammans med andra vilket leder till en social gemenskap. Får de ibland ägna sig åt andra aktiviteter än just fotboll på rasterna, menar lärarna, har de chans att utöka sitt sociala umgänge med goda förutsättningar att bli delaktiga i en större social gemenskap. Vidare gör jag kopplingen mellan lärarnas aktiva arbetssätt med att luckra upp och få med fotbollsgänget i fler aktiviteter såväl som att aktivera övriga barn i trivselledaraktiviteterna med teorin om att barn som utvecklar lekförmågan lättare utvecklar empati och respekt för andra (Knutsdotter Olofsson, 2010; Ihrskog, 2006).

Ett av trivselledarprogrammets primära syften är att främja värderingar och förhållningssätt som inkludering, vänlighet och respekt. Lärare 4 uttrycker att de äldre trivselledarna blir positiva förebilder för de yngre eleverna och lärare 3 berättar om en elev med motoriska svårigheter som fick en helt annan status efter att ha varit trivselledare en termin.

I höstas var det ju en tjej.../ Ett barn som har lite motoriska problem. Som har lite så där som blir... att vi ändå lyfte till trivselledare.../ för hon hade inte fått tillräckligt många röster. Vi fick lappen. Hon hade inte fått... hon hade fått två röster. Den som fick näst mest röster, den hade fått fyra. Men vi sa ju, hon fick ändå två röster. Vi lyfte det här. Alltså vi gjorde ju... Vi gick in med vårt veto. Men vi lyfte den här tjejen. Försökte aktivera den här tjejen. Visst, hon klarade inte av att göra alla lekar. Men hon fick ju bestämma vilka lekar som skulle göras och det funkade ju jättebra för henne. Hon var väldigt engagerad i det här, ville göra allt. Hon älskade ju det här. Den nya rollen.../ Det här barnet lyftes ju till en nivå som idag... det märker man ju inte vad hon har fått genomlida de andra åren... På grund av att hon faktiskt varit trivselledare. Det har ju höjt hennes status över lag här på skolan. Att bli behandlad på ett helt annat sätt i dag än jämfört med året innan.
(Intervju med lärare 3, den 8 april 2014).

Lärare 4 berättar att trivselledarprogrammet bygger på läroplanens värdegrund om alla människors lika värde oavsett kön, sociala bakgrund eller sociala förmåga.

Alla på skolan ska få möjlighet att vara med i ett socialt sammanhang på rasterna i grundskolan. Alla elever ska komma till skolan och uppleva att de har ett lika stort människovärde oavsett kön, ålder, religion eller socialgrupp.
(Intervju med lärare 4, den 24 april 2014).

Vidare berättar Lärare 4;

De äldre trivselledarna blir positiva förebilder för de yngre eleverna. De yngre eleverna tar upp och utvecklar den kunskapstradition och erfarenhet som finns bland de äldre trivselledare. På så sätt utvecklas alla de positiva värderingar som bland annat läroplanen beskriver och eftersträvar.
(Intervju med lärare 4, den 24 april 2014).

Lärare 2 berättar om hur trivselledarna under utbildningsdagarna blir tränade på att involvera sina skolkamrater i trivselledaraktiviteterna. Vidare berättar lärare 6 om att trivselledarprogrammet är utformat så att det går att komma in i lekarna och aktiviteterna trots att de redan är påbörjade. Trivselledarna blir de som får dela in tillkommande elever i olika lag.

Eftersom det är en organiserad lek och det är väldigt tydligt... Alltså, trivselledarna har ju sina västar på sig när de är lekledare och då... då är det ju ett säkert kort på nåt sätt. Att här är en lek som man kan vara med på. Här får alla vara med och det blir lite skyddat för den osäkra lekaren. Och det, det är ju väldigt bra. Annars kan man ju känna sig osäker på om man får vara med. Man kanske inte vågar komma fram och säga hej, jag vill vara med. Det... nu kan man säga, jag är med, och så är alla med. Liksom. Det är okej att alla är med”.
(Intervju med lärare 6, den 14 april 2014).

Lärare 1 berättar för mig att trivselledarprogrammet har lett till att fler elever får något att göra på rasterna och de elever som inte får, inte blir valda eller inte hinner vara med i andra lekar och spel på rasterna här ges chans att delta varpå deras utanförskap inte blir så markant.

Strukturen på rasterna skapar trygghet och lugn hos merparten av eleverna på skolgården.
(Intervju med lärare 4, den 24 april 2014).

Lärare 4 menar att fördelen med att veta vad och att eleverna har något att göra på rasten bidrar till såväl trygghet som eget ansvar där eleverna aktiverar sig själva. En hög aktivitetsnivå på rasten bidrar också till att minska konflikter på skolgården. Två av tre skolor anser förvisso att de haft få eller inga konflikter den senaste tiden fram till att trivselledarprogrammet startade. Lärare 6 säger att de få konflikter som fanns kvarstår även sedan programmet startat och pågått i snart ett läsår. Lärare 2, vid en av de skolorna som anser sig ha få eller inga konflikter, poängterar att man glömmer fort och det är svårt att minnas hur det var tidigare. Lärare 2 berättar vidare att de ansvariga för trivselledarprogrammet inte för någon skriftlig dokumentation där de utvärderar programmets effekter. De anteckningar som förs under trivselledarmötena varannan vecka är högst informella. Uppstår det något som behöver korrigeras i grupperna samtalar de båda ansvariga lärarna med varandra. Lärare 1 pekar på de konflikter som fanns längre tillbaka i tiden och som härleddes till de många krigsbarn som flyttade till området.

Tidigare har det varit hemskt mycket mer konflikter. De har de

senaste åren klingat av och det är en annan målgrupp och det märks väldigt tydligt.
(Intervju med lärare 1, den 2 april 2014).

Lärare 1 menar att de minskade konflikterna inte direkt kan härledas till trivselledarprogrammet.

Det är inte programmet. Det är mer bostadsområdet så att säga, de sätter ju sig efter några år. De blir ju äldre och äldre. Och ungdomar och sånt flyttar därifrån. Vi hade väldigt mycket krigsbarn ifrån Balkan och Etiopien och... ja, det var trasiga barn.
(Intervju med lärare 1, den 2 april 2014).

Den skola som ser förändringar i konflikter beskriver dem som stora och positiva. Lärare 3 berättar att trivselledarprogrammet har lett till att barnen blir mer lekfulla och de återvänder till klassrummet och lektionerna med ett leende på läpparna i stället för att ta med sig konflikterna in och på så vis stjäla tid från undervisningen. Den här läraren upplever att de minskade konflikterna är en tydlig och omedelbar positiv effekt med trivselledarprogrammet.

Lärare 1 beskriver för mig i intervjun att det går att se en positiv bieffekt på fritids där leken, sedan trivselledarprogrammet drog igång, blivit mer omfattande och varierad med en mer tillmötesgående och öppen kamratkultur till följd.

Och... det märker man. Och sen på fritids.../ Då är det ju lättare för dem att ta med alla. De som är trivselledare är ju tränade på att få med alla. Och det märker vi av på fritids, särskilt med de större barnen som är trivselledare. De är vana att leda.
(Intervju med lärare 1, den 2 april 2014).

Trivselledarna är tränade i att involvera samtliga i leken eller aktiviteten. Samma lärare anser att de har ytterst få konflikter på skolan men menar i samma andetag att aktiviteterna som trivselledarprogrammet erbjuder har en positiv inverkan på klimatet bland eleverna. Är de sysselsatta med aktiviteter minskar konflikterna, menar lärare 1.

Lärare 3 menar att barn i dag inte är lika fysiska längre jämfört med för några år sedan.

...visst de flesta håller ju på med någon aktivitet på fritiden. Det är mycket skjutsande till träning hit och dit och dit men deras grundkondition är inte den samma.
(Intervju med lärare 3, den 8 april, 2014).

Och menar därtill att de tappar en rad av de viktiga sociala förmågorna. Något som lärare 3 menar att barnen erhåller i den viktiga leken.

Däremot vad jag kan tycka man borde jobba på i samband med lek det är ju de sociala koderna. För det är lite det vi sa i början. Det är en mer individualism, alla försöker vara Zlatan jämt och ständigt. Och det går ju inte. Någon måste vara Johan Mjällby eller Kim Källström som springer bara fram och tillbaka. Och... så skulle jag önska att de hade mer av barnen, det är social träning eftersom de inte får det på sin fritid. Innan kunde de ju bara... (knackar i bordet) ska vi leka?"
(Intervju med lärare 3, den 8 april, 2014).

Att leken förändrats menar lärare 3, leder till en större individualism i dag vilket i sin tur leder till att konflikter över smågrejer uppstår.

... och... det är ju väldigt. Det är så tydligt i dag. Idag får man gå in. Jag försöker att inte medla i konflikter, jag vill att barnen själva ska... jag säger att jag hör vad du säger. Men... alltså det är så tydligt i dag. Du kan få en konflikt av att någon har sagt att det här är ju egentligen mitt papper. Och det kan uppstå världens grejer. Kan man tycka... att man behöver lägga ner en halvtimme av det, med sin ilska...
(Intervju med lärare 3, den 8 april, 2014).

I citaten ovan beskriver lärarna sina upplevelser om hur trivselledarprogrammet lett till ökad trygghet bland eleverna. Detta tolkas som att tryggheten, som är steg två i Maslows behovstrappa (Maltén, 1992) uppfylls i och med programmets aktiviteter som enligt lärarna visat sig involvera de allra flesta elever. Utifrån lärarnas uttalande blir utanförskap inte så markant varken under rasterna eller på fritids där i första hand de äldre trivselledarna som är vana att leda lättare involverar samtliga i aktiviteterna. Särskilt under trivselledaraktiviteterna, menar lärarna, är det enklare för de lite osäkra och blyga eleverna att själva ta ansvar för sin delaktighet. Om trygghet skriver Maslow att det är viktigt med fasta rutiner och en stark gemenskapskänsla där alla känner alla och leker med alla vilket bidrar till att ingen hamnar utanför. Om lärarnas uttalanden ses genom Maslows begrepp om trygghet kan det förstås som att trivselledarprogrammet blir den fasta rutinen som skapar trygghet och förvisning om att alla får vara med. Enligt lärarna hjälps den osäkra eleven av lekens tydliga ramar som omsluter, skyddar och signalerar att ingen, oavsett individuella förutsättningar och eventuella fysiska svårigheter, stängs ute från aktiviteterna. Elever som blir bemött med respekt och uppskattning erhåller status och ökad självtillit. Ett barn som blir sett och får sina behov tillgodosedda ges en god relation som skapar en trygg grund att stå på i vidareutveckling av de egna resurserna i relation till andra. Genom att positivt uppmärksammas som en god lekkamrat och någon som är bra på att hitta på roliga lekar på rasten eller under fritids vilket ger en härlig känsla till individen som växer i självaktning. Därtill förstärker det lusten till nya upplevelser och lägger grunden för utvecklandet av social kompetens (Maltén, 1992; Ihrskog, 2006).

8.2 Koncentration och demokrati

Lärare 4 menar att elever som aktiverar sig på rasten kommer tillbaka in i klassrummet med större fokus på undervisningen och lärare 3 fyller i;

Utan kondition ingen koncentration.
(Intervju med lärare 3, den 8 april 2014).

Koncentrationen härleds också till själva leken. Lärare 5 berättar att barnen går in i leken på ett mer fördjupat sätt nu än innan programmet startade. Nu är de fullt sysselsatta med fantasifulla lekar även på raster då trivselledarprogrammet inte håller igång med aktiviteter.

Fysisk aktivitet kontra inläring så kan jag ju alltså... förutom det uppenbara att kondition ger koncentration så... alltså, fysiskt aktivitet genom lek ger ju en social träning som gör att du lättare kan anpassa din inläring".
(Intervju med lärare 3, den 8 april 2014).

Jag tror att absolut att utan fysisk aktivitet har vi ett helt annat

klimat i klassrummet.
(Intervju med lärare 2, den 14 april 2014).

Somliga av lärarna i mina intervjuer påtalar att övriga kollegor inte alltid ser vinningen av trivselledarprogrammet. När de själva bland en rad andra egenskaper ser ökat elevansvar som en positiv vinning ser övriga kollegor endast värdet i de teoretiska lektionerna.

...alla kollegorna har liksom inte köpt det här och ser värdet i att vara trivselledare, att det ger något annat.../ ansvarstagande och ledarskap, alla andra egenskaper som man får och inte bara... engelska.
(Intervju med lärare 6, den 14 april 2014).

Det trots att forskning visar på ett tydligt samband mellan fysisk aktivitet och inläring. Lärare 5 lyfter under intervjun Bunkefloprojektet som är ett bra exempel. Här har man studerat effekterna av utökad idrott och fysiska aktiviteter och tittat på hur elever presterar på nationella prov.

Där har de ju att man har lagt in idrott och då kan man ju säga att trivselledarprogrammet är lite att utöka idrotten på något sätt. Det går ju lite hand i hand. Och det har ökat att rörelsen ökar varje dag.
(Intervju med lärare 5, den 8 april 2014).

Lärare 5 berättar att resultatet visar att eleverna presterar betydligt bättre i de nationella proven i svenska och matematik. Samma lärare anser att trivselledarprogrammet är ett steg i att utöka elevernas fysiska aktivitet men skolorna har samtidigt en hel del kvar att jobba med.

Men även den motoriska biten har de ju tittat på, att det är så viktigt att träna motoriken just för hjärnhalvorna och för läs- och matematikinläringen. Så det man har pekat mycket på vad barnen behöver, det kan ju vara en som har dyslexi eller problem med att räkna och skriva, att det kanske är viktigare att den personen får jobba lite med specialidrott och motorik än att sitta och skriva en timme till i skolbänken. Att sambandet är så oerhört tydligt så det kan vara bättre att han liksom får träna på balansplatta liksom och liksom få lösa olika motoriska uppgifter i stället för att sitta där liksom med sina böcker. Och det tycker jag är en fruktansvärd intressant utveckling. Så att barnen med de problemen, att man kan säga de akademiska problem i matematik och svenska kan alltså hitta en annan träningsmetod...
(Intervju med lärare 5, den 8 april 2014).

I citaten ovan beskriver lärarna hur de upplever att trivselledarprogrammet med dess fysiska lekar och aktiviteter bidrar till ökad koncentration och anpassad inläring. Detta tolkas som att trivselledarprogrammet, utifrån lärarnas utsagor, medför ett harmoniskt klassrumsklimat. Som vi ser menar lärare 5 att fysiska aktiviteter leder till ökad koncentration och trivselledarprogrammet ligger till grund för en optimal inläringssituation. Om lärande och inläring skriver Hannaford (1997) att det inte enbart är något som sker i huvudet utan är något som måste upplevas med hela kroppen och alla dess sinnen. Även Gärdenfors (2010) skriver om fysisk aktivitet kopplat till lärande och menar att elever som ges tillfälle till aktiv lek också får träning i självkontroll samt erövrar metakognition där barnet erhåller förmågan att reflektera över sitt eget tänkande. I leken övar barnen på att styra sitt tänkande när de föreställer sig en lekvärld. Lekande barn ges chans till kognitiv och social utveckling och förmågan att träna upp sin metakognitiva förmåga vilket visat sig vara gynnsamt för lärande i allmänhet (Gärdenfors, 2010). Om lärarnas uttalande ses genom Hannafords (1997) och

Gärdenfors (2010) begrepp om inläring i relation till fysisk aktivitet kan de förstås som att trivselledarprogrammet leder till ökad fysisk aktivitet på rasterna. I relation till begreppet inläring leder det till att eleverna återvänder till klassrummet mer koncentrerade på undervisningen vilket gynnar förutsättningen för lärande.

Trivselledarprogrammet erbjuder en rad aktiviteter och lekar där eleverna får träna sin rörelseförmåga vilket kan bidra till en ökad koncentration och en förbättrad inläring.

Trivselledarprogrammets arbete omfattas på många sätt av läroplanen som bland annat lyfter vikten av att i sin undervisning utgå ifrån ett demokratiskt förhållningssätt. I det här programmet nominerar eleverna trivselledare bland sina klasskamrater. Lärare 5 berättar att eleverna måste fylla i minst en flicka och en pojke varje nomineringstillfälle. Man får nominera sig själv. När trivselledarna sedan blivit utnämnda blir de tillfrågade om de vill vara med i programmet och har alltså möjligheten att själva bestämma med friheten att tacka nej. Dock påpekar lärare 6 i mina intervjuer att de alltid försöker att övertala eleverna om de är tveksamma att anta ledarrollen.

Vissa behöver ju lite övertalning. Eller motivation. Alltså, det har ju lite med självkänsla att göra, att man tänker att man är ingen bra lekare, eller bra ledare så man tror inte att man klarar av det, men... men,... och så att vi är många som hjälps åt och det är lite äldre barn som hjälper till och man är inte ensam och så, så får man chansen att prova på”.

(Intervju med lärare 6, den 14 april 2014)

Lärare 1 berättar för mig att trivselledarna sedan har ansvaret att planera och välja ut vilka lekar och aktiviteter de vill leda och det ses som en pedagogisk vinning att barn lär av varandra på samma gång som de växer flera årskurser av det ansvar som åligger dem som trivselledare. Lärare 4 betonar vikten av barns ledarskap. Flera av de elever som är trivselledare ger uttryck för att de blir bättre på att leda och organisera samt att deras roll har en viktig funktion som skapar trygghet hos många yngre och blyga elever. Lärare 4 berättar att elever som är trivselledare får daglig positiv träning i socialt entreprenörskap och därmed lär sig konsten att interagera med andra människor.

De utbildas i rollen att på ett naturligt sätt ta kontakt med de socialt blyga eleverna och försöka få med dessa i lekar och aktiviteter.

(Intervju med lärare 1, den 2 april 2014).

Lärare 4 berättar vidare om att trivselledarna genom utbildning och därpå i stort sett daglig träning i rollen att ta kontakt med de socialt blyga och slussa in dem i lekar och aktiviteter stärks i sitt entreprenöriella lärande.

De märker också själva hur de blir bättre och bättre på att leda och organisera i och med den dagliga träningen i detta.../ Elever som är trivselledare tränas i rollen som en sorts sociala entreprenörer, det vill säga att de dagligen får positiva utmaningar i konsten att interagera med andra människor.

(Intervju med lärare 4, den 24 april 2014)

Även om ingen mer än Lärare 4 (Personlig kommunikation, 2014.04.24) ger mig en tydlig bild av hans syn på trivselledarprogrammets effekter och koppling till entreprenöriellt lärande kan flera av lärarna i mina intervjuer efter en viss betänketid se det entreprenöriella lärandet som en positiv bieffekt av trivselledarprogrammets primära syfte.

Man kan ju anse att nåt barn som har varit väldigt tillbakadraget och blygt har ju fått mycket råg i ryggen om man säger så och herregud, jag klarar ju av att leda 20 ungar i en lek, det växer man av, helt klart.

(Intervju med lärare 2, den 14 april 2014)

Att hitta på och leda en lek som många kommer till ger ju en bra självförtroende, självkänsla för barnen.

(Intervju med lärare 6, den 14 april 2014)

Dock finns det lärare som uttrycker oro och motstånd inför det faktum att barn i dag ska tränas i att leda och bli ledda i entreprenöriell anda. Lärare 3 menar att barn ska få lov att vara barn och betonar att alla varken kan eller vill bli entreprenörer. I stället anser läraren att det är tydligt vilka egenskaper som finns hos de som av sina klasskamrater blir utvalda till trivselledare.

Barnen själva känner ju vem som är ledare. Vem som skulle kunna... leda en grupp. Och det är de som blir nominerade.

(Intervju med lärare 3, den 8 april 2014).

Lärare 2 berättar att även om det är eleverna som nominerar sina klasskamrater har de vuxna trivselledarna mandat att styra valet av trivselledare med ambitionen att lyfta fram bra kamrater och bra ledare.

De gör ett val i klassen och sen friserar vi det lite ibland. Vuxna kan ju... ibland blir man vald för att man är populär. Det behöver inte betyda att man är en bra... ledare, eller en bra kamrat. Men till stor del går vi ju på hur barnen har valt. Så att det är ju undantagsfall som vi kanske friserar lite...

(Intervju med lärare 2, den 14 april 2014)

Genom att styra valet av trivselledare har lärarna förmånen att lyfta andra barn som av ena eller andra anledningen skulle må bra av att få en ledarroll. Lärare 3 menar att även om man inte arbetar medvetet med entreprenöriellt lärande på skolan får trivselledarprogrammet de effekterna.

Ja, effekterna är det, de är ledarna... de är, ja inte alla, men det är ju några man lyfter upp att de ska kunna ta... få lite mer luft under vingarna. Våga. Man har inget att förlora.

(Intervju med lärare 3, den 8 april 2014)

I citaten ovan beskriver lärarna hur de anser att trivselledarprogrammet leder till ett ökat elevansvar i en demokratisk verksamhet. Detta kan tolkas som att eleverna tränas i att hantera och lösa aktuella problem. Dewey (1999) menar att ett samhälle är demokratiskt om det sörjer för att alla dess medlemmar på lika villkor får ta del av dess förmåner. Om lärarnas uttalanden ses genom Deweys begrepp om demokrati och delaktighet kan de förstås som att eleverna får rösta fram trivselledarna. Lärarna har visserligen det övergripande ansvaret att de som väljs ut är schyssta kamrater och mogna det ansvar som åligger en ledare. Dock försöker de i möjligaste mån lyssna till elevernas vilja. Däremot kan de, för att ytterligare förstärka delaktigheten och sörja för att alla medlemmar får ta del av förmånerna nominera en elev som behöver lyftas. Risker med ett sådant förfarande är att eleverna utsätts för skendemokrati där de tror sig besluta om vem som ska bli trivselledare men där lärarens veto fyller den slutliga vågskålen där de har rätt att gå in och frisera elevernas val. Deweys begrepp om demokrati

syns därmed tydligast när eleverna får planera och leda aktiviteter och lekar. Inte när de nominerar nya trivselledare.

9. Slutdiskussion

Studiens syfte var att ta reda på vilka effekter lärare anser att trivselledarprogrammet leder till beträffande elevernas lek, sociala samspel, inläring och ansvarsförmåga. Jag har i min studie tagit fasta på följande frågeställningar: På vilket sätt upplever lärarna att trivselledarprogrammet lett till en förändring i elevernas lek? På vilket sätt anser lärarna att elevernas lekförmåga stärker deras empati och respekt för andra? På vilket sätt upplever lärarna att samspelet i lek gett eleverna trygghet och glädje? På vilket sätt upplever lärarna att trivselledarprogrammet lett till att eleverna fått verktyg att kompromissa i konflikter? På vilket sätt upplever lärarna att den fysiska aktiviteten gett ökade skolresultat? På vilket sätt kopplar lärarna trivselledarprogrammet till entreprenöriellt lärande? Efter insamlad och bearbetad data ledde mig studien till ett försök att nå en djupare förståelse för vad fysisk aktivitet och demokratiskt samspel fyller för mening i elevernas samlade skoldag.

9.1 Forskningsfrågor

I det här avsnittet avser jag att återvända till mina forskningsfrågor och besvara dem. För att förtydliga och särskilja dem har jag valt att låta mina forskningsfrågor utgöra rubriker för styckeindelning.

9.1.1 På vilket sätt upplever lärarna att trivselledarprogrammet lett till en förändring i elevernas lek?

Lärarna i min studie ger en enad bild av sin upplevelse om att barnens lek har förändrats till det bättre. Resultatet visar att lärarna anser att de mer försiktiga och blyga eleverna får stöd och hjälp av trivselledarprogrammets tydliga ramar och arbete med att integrera alla. Leken har, utifrån lärarnas utsagor, förändrats på så vis att barnen fått uppslag till nya lekar som de också omarbetar och utformar till sina egna. Lärarna menar att skolans samtliga ytor har också börjat utnyttjas. Enligt lärarna är leken förändrad även när inte trivselledarprogrammets aktiviteter pågår. Den är mer aktiv och livfull. Därtill anser lärarna att trivselledarprogrammet lett till att elever som tidigare satt med sina mobiltelefoner eller framför datorn i skolans korridorer eller till synes planlöst vandrade runt på skolgården har fått en mer aktiv rast i form av lek och fysiska aktiviteter. Samtidigt, menar lärarna, finns det fortfarande de elever som trivselledarprogrammet inte riktigt rår på och når ut till även om lärarnas ambition är att se en förändring även här. Det handlar om de fotbollsspelande eleverna, företrädesvis pojkar, samt somliga elever som helt enkelt inte leker.

9.1.2 På vilket sätt anser lärarna att elevernas lekförmåga stärker deras empati och respekt för andra?

Den här frågan har inte fått något klart, tydligt eller fördjupat svar. Lärare 4 berättar att de äldre trivselledarna blir positiva förebilder för de yngre eleverna. De yngre eleverna tar sedan upp och utvecklar den kunskapstradition och erfarenhet som finns bland de äldre trivselledarna. På så vis, menar lärare 4, utvecklas alla de positiva värderingar som bland annat läroplanen beskriver och eftersträvar (Personlig kommunikation, 24 april 2014).

9.1.3 På vilket sätt upplever lärarna att samspelet i lek gett eleverna trygghet och glädje?

Lärarna i min studie ger mig bilden av att de anser att trivselledarprogrammet i stor utsträckning fångar upp de barn som av ena eller andra anledningen inte leker. Det kan handla om blyga barn som inte vågar integrera. Trivselledarprogrammet ger, enligt lärarna, den trygghet som innebär att alla får vara med. Ingen behöver fråga utan det räcker att säga ”jag är

med” och så deltar man. Det kan också handla om barn som inte hinner vara med på andra aktiviteter så som fotboll, att de aldrig blir valda eller kommer sent så att aktiviteterna redan har börjat. Trivselledarprogrammet är utformat på så vis att det går att komma med i lekarna och aktiviteterna när som helst. Ingen blir nekad.

9.1.4 På vilket sätt upplever lärarna att trivselledarprogrammet lett till att eleverna fått verktyg att kompromissa i konflikter?

Studiens resultat visar att de skolor som förekommer i min studie inte präglats av särskilt mycket konflikter. Det är enbart en skola som säger sig se tydliga samband med trivselledarprogrammet och minskade konflikter. Övriga skolor upplever inte att de haft många konflikter tidigare heller och de få konflikter som fanns kvarstår även fast trivselledarprogrammet är igång. Det som samtliga lärare är enade om är dock de konflikter och den maktkamp som finns på fotbollsplan utan vuxnas inblandning. Den skola som är mest positiva till trivselledarprogrammets effekter på minskade konflikter ser att den krigiska stämningen på fotbollsplanen minskat sedan de aktivt började leda trivselledaraktiviteter där. I övriga fall är det inte trivselledarprogrammet som lett till minskade konflikter på fotbollsplan utan strukturerade scheman.

9.1.5 På vilket sätt upplever lärarna att den fysiska aktiviteten gett ökade skolresultat?

Eftersom trivselledarprogrammet inte startade med fokus på barnens inläring och syftet att integrera teori och praktik gav intervjuerna ingen tydlig bild på huruvida lärarna kan koppla de fysiska aktiviteterna till ett ökat skolresultat. Troligtvis har den frågan inte legat i fokus utan andra syften, så som förbättrad lek, samspel och upptäckten av skolgårdens alla ytor, har varit primära. Lärare 5 är den enda läraren som ger mig en bild av tidigare forskning om sambandet mellan fysisk aktivitet och inläring (Personlig kommunikation, 8 april 2014). Därtill har programmet bara fortgått under knappt ett läsår varpå det är möjligt att anta att en sådan eventuell mätning inte ger fullgoda resultat redan. Dock är lärarna eniga om att kondition leder till koncentration och enligt deras utsagor har klassrumsklimatet blivit lugnare sedan trivselledarprogrammet startade varpå det går att anta att förutsättningarna för optimal inläring ökat bland eleverna.

9.1.6 På vilket sätt kopplar lärarna trivselledarprogrammet till entreprenöriellt lärande?

Att arbetet med entreprenöriellt lärande i skolorna kommit olika långt i landet (Skolverket, 2010) blir tydligt när jag ställer min fråga under intervjuerna. Endast lärare 4 ger mig en bild av sin syn att trivselledarna får en daglig positiv träning i socialt entreprenörskap där de lär sig konsten att interagera med andra människor. Genom utbildning får de, enligt lärare 4, verktyg att ta kontakt och involvera de socialt blyga eleverna i lekar och aktiviteter. Effekterna av trivselledarprogrammet blir, menar lärare 4, att eleverna blir bättre på att leda och organisera samt får lättare att interagera med andra människor (Personlig kommunikation, 24 april 2014). Övriga lärare säger sig inte jobba med entreprenöriellt lärande i fokus även om de efter viss eftertanke kan se sådana effekter med trivselledarprogrammet. Lärare 3 ser dessutom med tvekan på att elever i dag ska tränas i entreprenörskap och uttrycker oro i att barn i dag inte får vara barn (Personlig kommunikation, 8 april 2014).

Mitt mål med att intervjua lärare och företrädesvis lärare på fritidshem var att nå deras professionella kunskap och erfarenhet av fritidshemsverksamhetens och lekens och andra fysiska aktiviteters positiva effekter. Vidare var min förhoppning att komma förbi

särskiljningen mellan skola och fritidshem som enligt Hansen Orwhag & Mårdsjö Olsson (2011) ofta beskrivs av såväl elever som föräldrar och ibland också av lärare. Deras tolkning av relationen mellan skola och fritidshem är att man lär i skolan och leker på fritids. Att enbart ta fritidslärarnas perspektiv ger mig kanske inte det djup och den validitet som jag hade fått genom att därtill även ta elevernas liksom övriga lärares perspektiv men eftersom jag förhöll mig inom en relativt snäv tidsram var jag tvungen att avgränsa mig varpå jag, med stöd i Hansen Orwhag och Mårdsjö Olsson (2011) ansåg att fritidslärarnas perspektiv i det här fallet skulle ge studien störst validitet. Jag anser dock att mitt metodval är bra och uppfyller studiens syfte eftersom jag genom kvalitativa intervjuer kunnat ställa öppna frågor och anpassa dem efter varje unikt intervjutillfälle beroende på vilken vändning samtalet tagit. Relevansen för studien har genom sidospår och fördjupningar i vissa frågor därmed kunnat öka något jämfört med vanligt frågeformulär med standardiserade svar (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2013).

I min teoretiska utgångspunkt tog jag fasta på att människan erhåller kunskap med hjälp av alla sina sinnen. Teori och praktik är inget som går att särskilja utan måste ständigt interagera med varandra för att eleverna ska kunna koppla teorin till sina tidigare erfarenheter och nytta för det vardagliga livet. Trivselledarprogrammet leder till att eleverna får leka och vara fysiskt aktiva. Resultat från intervjuerna visar att eleverna utmanas i leken som de planerar, fantiserar och omarbetar. Jag tror att barnen därmed utgår från sina tidigare erfarenheter och kunskaper om lekar och aktiviteter och gör dem till sina egna. Mina skäl till uppfattningen därom härleds till Deweys (1999; 2004) teori om att undervisning bör vara elevcentrerad och böttna i elevernas tidigare erfarenheter. Med trivselledarprogrammet får eleverna chans att själva bestämma, utforma och leda lekar och aktiviteter och därtill delta utifrån egna individuella förutsättningar. Människan lär genom att göra och pröva vilket leder till en fördjupad förståelse och utveckling. När eleverna i trivselledarprogrammet får leda, integrera och samspela anser jag att de erhåller demokratiska kunskaper. Jag härleder min uppfattning därom till Deweys (1999; 2004) syn att den demokratiska undervisningen inte enbart ska förbereda eleverna för det som de kommer att möta senare i livet utan att de först och främst ska lära sig hantera och lösa aktuella problem. Trivselledarprogrammet ger eleverna de viktiga förutsättningar som krävs för att eleverna ska kunna erhålla den kompetensen, nämligen möjlighet och utrymme att utöva inflytande på såväl form som innehåll.

Genom trivselledarprogrammet förvärvar eleverna enligt lärarna dessutom moralisk och intellektuell utveckling i det sociala samspel som uppstår och ger mening åt det som lärs. Här förbinds inläringen till läroplanen där den informella undervisningen kopplas samman med det sociala umgänget. När individen interagerar med omgivningen skapas en förståelse för den formella undervisningen. Skälen till mina antaganden och kopplingen jag gör härleds till såväl min insamlade data som till Deweys (1999; 2004) föreställning om att människan formas och påverkas av sin sociala kontext. Här ser jag med andra ord likheter mellan dataanalysen och tidigare forskning. Social interaktion utgör ett grundläggande behov av trygghet vilket härleds till Maslows (1992) behovstrappa. Trivselledarprogrammet har genom sina tydliga regler och lekamar enligt lärarna visat sig bidra till ökad interaktion och minskat utanförskap, ett syfte som jag tror är medvetet och som jag härleder till Maslows (1992) teori om att fasta rutiner och en strategi som ökar gemenskapen bland eleverna är viktig för trygghetsbehovet så väl som det sociala behovet. Trivselledarprogrammet ger utifrån lärarnas utsagor barnen chans till fysiska aktiviteter och lekar vilket enligt Hannaford (1997) främjar barnens perceptuella mognad, deras kreativa utveckling och emotionella tillväxt. Inläringen sker naturligt eftersom barnen får pröva olika saker och göra det integrerat med andra människor. Hannaford (1997) och Dewey (1999; 2004) menar att verklig inläring, den som

är betydelsefull för inläraren inte är helt färdig förrän någon slags produktion sker. När kunskap får uttryckas genom någon form av skapande färdighet så som lek och sport byggs våra färdigheter genom vår kropp och bildar neuromuskulära banor samt förbindelsen med de kognitiva banorna. Rörelse aktiverar ett flertal mentala kapaciteter och integrerar med ny information och erfarenheter i det neutrala nätverket. Med andra ord är inläring som sker integrerat genom fysisk aktivitet och teori där kroppen och hjärnan får samspela en oumbärlig process för verklig och betydelsefull inläring (Hannaford, 1997; Dewey, 1999; 2004). Lärarna i min studie stödjer Hannafords (1997) och Deweys (1999; 2004) teori om sambandet rörelse och inläring även om de allra flesta uttalar sig med försiktighet om sina åsikter grundade i egna erfarenheter. Endast Lärare 5 drar tydliga paralleller till tidigare forskning (Personlig kommunikation, 8 april 2014), vilket kan härledas till att trivselledarprogrammen på samtliga skolor i min studie startade med primära syftet att förändra barnens lek och låta dem finna potentialen i skolgårdens alla ytor. Programmet har heller inte fortgått under en särskilt lång tid varför mätning i elevernas ökade inläring och provresultat knappast kan ge mer än en eventuell indikation till förbättring. Många lärare i min intervju enas dock om att fysiska aktiviteter leder till förbättrad koncentration och ett lugnare klimat i klassrummet vilket kan ses som en gynnsam förutsättning för fördjupat lärande.

9.2 Förslag på fortsatt forskning.

Vad som blev centralt för min studie är hur leken, det sociala samspelet och tryggheten kom att förändras på de skolgårdar som var fokus för min undersökning. Därtill är begreppet inläring kopplat till fysisk aktivitet något som fick stor relevans. Slutsatsen därom skulle, om den får genomslag, kunna leda till vidare forskning i ämnet. Blir resultaten desamma som mina slutsatser jämte tidigare forskning som pekar på positiva effekter för så väl kamratskap, integration, trygghet, minskade konflikter och förbättrade skolresultat leder det kanske lättare till att fatta beslut om att implementera mer fysisk aktivitet i undervisningen utformad efter elevernas demokratiska beslut i entreprenöriell anda. Resultatet skulle också kunna vara en riktpunkt för lärarnas planering i arbetslag där ett ämnesintegrerat förhållningssätt skulle kunna få råda med följd att teori och praktik får gå hand i hand. En sådan undervisning har visat sig leda till ökad förståelse och bättre inläring hos eleverna (Dewey, 1999; 2004).

Jag finner det intressant att i en fördjupad och fortsatt forskning ta elevernas perspektiv. En sådan forskningsmetod kan ge svar på om eleverna finner motiv, intresse och relevans för hur arbetet med trivselledarprogrammet är utformat. När forskaren tar del av elevernas erfarenheter och synpunkter får studien en djupare inblick i hur arbetet med trivselledarprogrammet kan ske mer anpassat till eleverna. Anpassas undervisningen till eleverna som individ kan de göras än mer delaktiga och ansvariga i sin kontext varpå trivselledarprogrammet därmed kan leda till effekter av ett fördjupat lärande.

Det skulle därtill vara intressant att undersöka om det som min studie indikerade är en vedertagen ståndpunkt, nämligen om lärare i de teoretiska ämnena är tveksamma och motståndare till trivselledarprogrammet. Jag skulle vilja ta reda på varför det görs statuskillnader mellan teoretiska och praktiska ämnen trots att forskning visar på att fysisk aktivitet leder till en ökad inläring och att teori och praktik bör hållas integrerat.

10. Referenslista

10.1 Tryckta källor

Ahrne, G. och Svensson, P. (2013). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne och P. Svensson (red.) (2013). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Asp-Onsjö, L. (2010). Specialpedagogik i en skola för alla – att arbeta med elever med skolsvårigheter. I U. P. Lundgren, R. Säljö och C. Liberg (2010). (red.) *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Berglund, S-A. (2009). *Social pedagogik. I goda möten skapas goda skäl*. Lund: Studentlitteratur.

Brown, R. (2000). *Group processes. Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.

Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer*. Malmö högskola, nr 6, 2003

Ericsson, I. (2005). *Rör dig – lär dig. Motorik och inläring*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Grindberg, T. och Langlo Jagtøien G. (2008). *Barn i rörelse*. Malmö: Studentlitteratur.

Gärdenfors, P. (2010). Lek ur ett evolutionärt och kognitivt perspektiv. I M. Jensen och Å. Harvard (red.) (2010). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.

Hannaford, C. (1997). *Lär med hela kroppen. Inläring sker inte bara i huvudet*. Jönköping: Brain Books.

Hansen Orwehag, M. och Mårdsjö Olsson, A-C. (2011). Lärande i fria miljöer. I A. Klerfelt och B. Haglund (red.) (2011). *Fritidspedagogik – fritidshemmet teorier och praktiker*. Stockholm: Liber.

Hartman, S., Roth, K. och Rönnström, N. (2003). *John Dewey. Om reflektivt lärande i skola och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag. [Kan hämtas från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:697395/FULLTEXT01.pdf>]

Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och Kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Växjö Universitet. Acta Wexionensia. Diss Växjö.

Ihrskog, M. (2011). Fritidshemmet som utgångspunkt för identitetsutprovning. I A. Klerfelt och B. Haglund. (red.). (2011). *Fritidspedagogik – fritidshemmet teorier och praktiker*. Stockholm: Liber.

Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

[Kan hämtas från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2694>]

Kane, E. (2013). Att ge leken utrymme. I A. Pihlgren (red.) (2013). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Knutsdotter Olofsson, B. (2010). Vad lär barn när de leker? I M. Jensen och Å. Harvard (red.) (2010). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C. (2010). Bedömning – att veta vad andra vet. I U. P. Lundgren, R. Säljö och C. Liberg (2010). (red.) *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Maltén, A. (1992). *Grupputveckling*. Studentlitteratur.

Riksidrottsförbundet (2009). *Varför idrott och fysisk aktivitet är viktigt för barn och ungdom. Fakta och argument*. Växjö: Riksidrottsförbundet. [Kan hämtas från http://www.rf.se/ImageVaultFiles/id_33194/cf_394/Varf-r_idrott_och_fysisk_aktivitet_-r_viktigt_f-r_.PDF]

Rennstam, J. och Wästerfors, D. (2013). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne och P. Svensson (red.) (2013). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Rönnström, N. (2003). F. Demokrati som livsstil och social intelligens. I S. Hartman, K. Roth, och N. Rönnström. (2003). *John Dewey. Om reflektivt lärande i skola och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag. [Kan hämtas från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:697395/FULLTEXT01.pdf>]

Sandén, I. (2010). När tryggheten känns avlägsen. I M. Jensen och Å. Harvard (red.) (2010). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2007). *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolverket. [Kan hämtas från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1727>]

Skolverket (2010). *Entreprenörskap i skolan*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. [Kan hämtas från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>]

Skolverket (2012). *Skolverkets allmänna råd. Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket. [Kan hämtas från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2798>]

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P. och Ahrne, G. (2013). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne och P. Svensson (red.) (2013). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö och C. Liberg (2010). (red.) *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.

Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping: Linköpings universitet. [Kan hämtas från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:21728/FULLTEXT01>]

Utas Carlsson, K. och Rosenberg Kimblad, A. (2011). *Hantera konflikter och förebygg våld. Förhållningssätt och färdigheter. Teori och praktik i skola och fritidshem*. Halmstad: KSA, Konfliktlösning i skola och arbete.

Utbildningsdepartementet (2009). *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [Kan hämtas från <http://www.regeringen.se/sb/d/108>]

Wainman, B. Bouton-Lewis, G. Walker, S. Brownlee, J. Cobb, C. Whiteford, C. & Johnsson, E. (2012). Young children's beliefs about including others in their play: Social and moral reasoning about inclusion and exclusion. *Australian Journal of Early Childhood*, vol 37 number. 3.

Wrethander M. (2009). Uteslutandets komplexitet och skapandet av kamratkulturer. I C. Thors (red.) (2009). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundet.

10.2 Internet

Bunkeflomodellen. (2005). *Hälsa + kunskap!* Hämtad 2014-04-08 från <http://www.bunkeflomodellen.com/>

Trivselledare. (u.å). Hämtad 2014-03-24 från <http://www.trivselledare.se/se/HEM/>

11 Bilagor

I det här sista avsnittet har jag valt att bifoga det informationsbrev som skickades ut till mina informanter. Därtill finns mitt intervjuformulär representerat med följdfrågor representerade under *övriga frågor*.

11.1 Informationsbrev

Hej,

Jag heter Sara Salander och går sista terminen på grundlärarprogrammet med inriktning arbete i fritidshem vid Göteborgs universitet. Jag har precis påbörjat min c-uppsats. Mitt syfte med studien är att genom intervjuer ta reda på hur lärare upplever trivselledarens arbete. Jag riktar mig till berörda lärare som jag önskar intervjua i ca 45-60 minuter med en eventuell uppföljarintervju under ett senare skede.

Konfidentialitetskravet

Största möjliga konfidentialitet eftersträvas i undersökningen genom att ingen obehörig får ta del av materialet. Materialet förvaras så att det bara är åtkomligt för mig som undersökningsledare. I rapporteringen av resultatet i form av en examensuppsats vid Göteborgs universitet kommer samtliga informanter att avidentifieras så att det inte går att koppla resultatet till dig som enskild individ. Det innebär att inga namn eller foton kommer att visas.

Frivillighetskravet

Ditt deltagande i studien är frivilligt, du har rätt att avstå från att svara på vissa frågor och har rätt att närsomhelst, utan någon motivering, be att få avbryta ditt deltagande.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning

11.2 Intervjufrågor

Frågeställning: Hur upplever lärarna trivselledarnas arbete?

Varför valde ni att börja med trivselledarprogrammet?

Hur länge har ni hållit på?

Hur arbetar ni med projektet?

- Hur går en trivselledare tillväga?

- Hur fungerar arbetet mellan lärare och elever?

Vilka på skolan är trivselledare?

- Är hela skolpersonalen involverad i det här projektet och på vilket sätt?

Har programmet lett till förändring i elevernas lek?

Utifrån vilken princip/tanke/teoriutgång arbetar en trivselledare?

- och på vilket sätt relaterar programmet till värdegrunden?

Vad ser du för hinder/möjligheter med projektet?

Vad ser du för fördelar/nackdelar med projektet?

”Mirakelfrågan” om du fick önska - hur skulle trivselledarprogrammet se ut/leda till om du slapp alla eventuella hinder så som ekonomi och personalbrist.

Har normaliseringsbegreppet luckrats upp?

Har konflikter minskat – och tryggheten ökat?

Hur ser ni på fysisk aktivitet/lek och inläring?

Arbetar ni med entreprenöriellt lärande – och kan du koppla det till trivselledarens arbete?

11.3 Övriga frågor

Vad gör de fotbollsspelande eleverna när trivselledarprogrammet planerat in för aktiviteter på fotbollsplanen?

Utvärderas trivselledarprogrammet positiva och negativa effekter skriftligt?